

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTREAL (CANADA)

UNIVERSITÉ DE PARIS VINCENNES SAINT-DENIS (FRANCE)

ENQUÊTE SUR LA MICROPHYSIQUE DU POUVOIR À L'ÉCOLE :
ACTUALISATION, IMBRICATION DES RAPPORTS DE DOMINATION ET
MODALITÉS D'UNE PÉDAGOGIE ÉMANCIPATRICE

THÈSE PRÉSENTÉE EN COTUTELLE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SOCIOLOGIE
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
ET DU DOCTORAT EN ÉTUDES DE GENRE
DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS VINCENNES SAINT-DENIS

PAR
JOËLLE MAGAR

MAI 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Engagée comme un voyage, cette thèse s'est poursuivie comme un travail, parfois une épreuve. Paradoxalement, à la solitude de l'écriture est associé le plaisir des rencontres et des échanges, de la confrontation des idées, de la découverte des nouvelles lignes d'horizons tracées par d'autres, ce qui en fait, somme toute, une réalisation collective. Je reconnais ma dette à l'égard de celles et ceux qui, par leurs pensées, leurs regards sur le monde, leurs travaux m'ont permis, petit à petit, de façonner mes outils. Parmi elles et eux, Francine Descarries et Annie Benveniste, occupent une place particulière par la confiance qu'elles m'ont accordée. Leur accompagnement attentif, leurs orientations et directions ont été décisives pour l'incarnation de ce travail de recherche. Je les remercie chaleureusement. Je sais gré à Eric Fassin d'avoir répondu présent dans un moment de transition et d'avoir lui aussi enrichi ma démarche. J'ai trouvé, au LEGS à Paris 8 et au département de sociologie de l'UQAM, le soutien et les appuis nécessaires pour mener à son terme mon projet. J'en remercie les chevilles ouvrières.

Il est question de confiance aussi dans la recherche ethnographique ; de cette confiance de nombreuses personnes ont témoigné en me permettant d'accéder au terrain des écoles en France et au Québec, en m'accueillant dans leur milieu de travail, en partageant généreusement leurs réflexions et analyses. Je les en remercie et je reconnais leur propre contribution à ce travail.

Si j'ai pu me hasarder dans cette aventure et la conduire à son terme, c'est bien grâce à la force des liens qui me font vivre ; ma gratitude est immense à l'égard de celles et ceux que j'aime, ma famille et mes ami.e.s, en France comme au Québec. Et dans ce moment où notre famille s'agrandit, c'est vers André, mon compagnon de vie et d'exploration, que va toute ma reconnaissance pour avoir partagé non seulement le quotidien du labeur mais aussi l'espérance de l'utopie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE	8
CHAPITRE I	
CONSTRUCTION DE L'OBJET	8
1.1 Enjeux et problématiques	8
1.1.1 Un enjeu politique : éducation et citoyenneté	9
1.1.2 Un enjeu épistémologique : l'opérationnalisation du concept de l'intersectionnalité	11
1.1.3 Un enjeu pragmatique : formation et praxis éducative	13
1.2 Hypothèses	14
1.2.1 L'école, espace de conflictualités multiples	14
1.2.2 Des rapports de domination invisibilisés dans le quotidien scolaire.	16
1.2.3 Pouvoir d'agir dans le rapport pédagogique	17
1.3 Opérationnalisation des questions de recherche	19
CHAPITRE II	
REVUE DE LITTÉRATURE	21
2.1. Sociologie des inégalités à l'école : un domaine fragmenté	22
2.2 Perspectives féministes sur l'éducation	23
2.3 Dynamique des recherches sur le genre et l'éducation	25
2.3.1 École et division socio-sexuée du travail	26

2.3.2 Re-élaboration du concept de socialisation	27
2.3.4 Prise en compte de l'imbrication des rapports sociaux.....	30
2.4 Analyses interactionnistes.....	33
2.4.1 « Doing difference »	34
2.4.2 Ritualisation.....	35
2.5 Ethnographie de l'école.....	37
2.6 Apports méthodologiques	40
CHAPITRE III	
CHOIX CONCEPTUELS	44
3.1 Pouvoir, rapports sociaux, rapports de domination.....	45
3.2 Imbrication des rapports sociaux	49
3.3 Identités, assignation et identification.....	53
CHAPITRE IV	
METHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN.....	56
4.1 Enquête ethnographique en milieu scolaire	56
4.2 Terrain fragmenté.....	58
4.3 Terrain multi situé	59
4.4 Variété des matériaux.....	63
4.5 Perspective comparative entre des établissements scolaires de France et du Québec. ...	67
4.5.1 Le mythe de l'égalité du modèle scolaire républicain français et la question de l'égalité entre les filles et les garçons.	68
4.5.2 Politiques d'équité et prédominance de la question de la diversité ethno-culturelle dans le modèle scolaire québécois.	79
4.5.3 Rapports entre le féminisme institutionnel / militant et les milieux d'éducation en France et au Québec.....	86
4.6 Conclusion de la première partie.....	95

DEUXIÈME PARTIE	97
INTRODUCTION	97
CHAPITRE V	
FAIRE LE GENRE À L'ÉCOLE	100
5.1 Le collège Diderot : un collège bien ordinaire	100
5.2 Ensemble séparés	102
5.3 Performer la différence	106
5.4 Division sexuée du travail et hiérarchie.....	115
5.5 Organisation scolaire : distribution et catégorisation.	119
5.6 Etre ou ne pas être intello	124
5.7 Avoir la classe.....	126
5.8 Le cours d'éducation civique : des « différences injustes ».	129
5.9 « C'est des foteux, c'est normal... »	135
5.10 Qui parle ?.....	141
5.11 Corps en scène	152
CHAPITRE VI	
L'ÉCOLE ORIENTANTE.....	161
6.1 Introduction.....	161
6.2 Des écoles ouvertes mais sous contrôle.....	164
6.3 Des écoles dans l'école	169
6.4 Quand l'uniforme produit la différence	173
6.5 Le décrochage scolaire et le discours masculiniste	185
6.6 Des fêtes, rituels de l'hétéronormativité	194

6.6.1 Le bal des finissants	195
6.6.2 La Saint-Valentin à Beausoleil.....	200
6.6.3 Miss et Mister.....	207
6.7 Frontières et rapports inter-groupes	211
CHAPITRE VII	
LA MESENTENTE A L'ÉCOLE DES TILLEULS	226
7.1 Introduction.....	226
7.2 ABCD de l'égalité : une modeste ambition mais une formidable contestation....	229
7.3 La mésentente	232
7.4 Ambivalence du discours institutionnel et maintien de l'ordre sexué	238
7.5 Contre-espace public et conflit dialogique	245
TROISIÈME PARTIE	256
CHAPITRE VIII	
UNE ECOLE EMANCIPATRICE ?	256
8.1 Introduction.....	256
8.2 Être en relation.....	258
8.3 Vulnérabilités.....	263
8.4 Soutien au comportement positif	267
8.5 Lutte contre l'intimidation scolaire	272
CHAPITRE IX	
LA LEÇON DE DISCRIMINATION	276
9.1 Introduction.....	276
9.2 Description du dispositif.....	277
9.3 Rendre visible l'invisible.....	278

9.4 Ce que ça fait	281
9.5 Tentatives de résistance	284
9.6 La leçon de la leçon	287
CHAPITRE X	
POUR UNE PEDAGOGIE EMANCIPATRICE	298
10.1 Introduction.....	298
10.2 Le groupe : condition du sujet collectif.....	303
10.3 Parler, dire, nommer	307
10.4 Le conflit agonistique	310
10.5 Dénaturaliser les rapports sociaux	314
10.6 Responsabilité et pouvoir d’agir	316
CONCLUSION	321
ANNEXE A	328
BIBLIOGRAPHIE.....	331

RÉSUMÉ

L'école, espace de conflictualités multiples, est un lieu cardinal de la citoyenneté où se composent et se recomposent les rapports de domination. Cette thèse explore la microphysique du pouvoir à l'œuvre dans le champ scolaire pour en repérer les mécanismes. Elle s'inscrit dans le domaine de la sociologie des inégalités à l'école ainsi que dans le champ des études féministes, à partir du constat d'une faible production d'études qui permettent d'envisager la dynamique et l'imbrication des rapports sociaux dans l'éducation.

La recherche ethnographique, conduite dans quatre établissements scolaires en France et au Québec, permet d'identifier les « mécanismes menus » par lesquels se co-construisent les rapports sociaux de sexe, de classe et de race en mobilisant les outils de l'interactionnisme. Le rapport pédagogique adossé au rapport d'âge, est susceptible à la fois d'amplifier ou transformer la dynamique de ces rapports selon des situations qu'il est toujours nécessaire de contextualiser pour en saisir les variations. La perspective comparative entre les pays, mais aussi entre les établissements scolaires offre cette opportunité.

Ainsi au collège Diderot, l'accent est porté sur les mécanismes de construction du genre, en particulier des masculinités, à partir de l'étude de la circulation du pouvoir à différents niveaux d'analyse. Les processus de division, de ségrégation et de hiérarchisation des groupes sociaux présents dans l'espace scolaire sont matérialisés selon des logiques propres à l'ordre scolaire qui, ce faisant, les naturalisent. Au contrôle du savoir/pouvoir par l'École, s'adjoint le processus de socialisation des adolescent.e.s, dont quelques fêtes dans les écoles québécoises donnent à voir la ritualisation de l'hétéronormativité. Il est question aussi du maintien de l'ordre sexué, un instant menacé, lors de la polémique sur les ABCD de l'égalité qui se déroule sur la scène de l'école des Tilleuls en France. A cette occasion apparaît le déficit démocratique de l'institution scolaire mais aussi l'émergence de contres-espaces publics permettant d'entrevoir le potentiel émancipateur de l'Ecole.

L'apprentissage du conflit dialogique comme condition de la démocratie, couplée à la prise en compte de l'affectivité et des émotions dans la relation éducative participent aux modalités d'une pédagogie émancipatrice dont la conceptualisation est réalisée sur la base de savoirs empiriques acquis en formation des enseignant.e.s.

Mots-clés : École-Rapports sociaux-Intersectionnalité-Féminisme-Interactionnisme

:

INTRODUCTION

L'école peut-elle être féministe ? Cette question, plutôt simple, a le pouvoir de plonger dans la perplexité ses destinataires. Les plus rapides à se prononcer répondent par la négative : bien sûr que non, l'école ne peut pas être féministe. À l'école, la question des inégalités que combat le féminisme ne se pose pas puisqu'à l'école tous les élèves sont égaux. Par conséquent cette question est non pertinente, c'est un non-sujet. Ou encore : l'école est neutre donc elle ne peut pas être féministe, car ce serait faire preuve de militance. Il semble, dans ce cas, qu'il y ait antinomie entre le féminisme et l'école. Cependant parfois la réponse est positive : oui, l'école peut être féministe ... mais il est dommage qu'elle ne le soit pas. Non seulement elle le peut, mais elle doit l'être. D'autres réponses sont plus nuancées : cela dépend de ce que l'on entend par « féminisme », de quel féminisme parle-t-on ?

Malgré sa simplicité apparente, cette question en soulève immédiatement d'autres qui, par ondes concentriques se diffusent sur une multitude d'objets. Par exemple, derrière la question : pourquoi l'école n'est-elle pas féministe ou pourquoi devrait-elle l'être ? se profile une interrogation sur la finalité de l'école, quelle est sa fonction ? A quoi sert-elle ? Puis tout de suite arrive la question de l'égalité : l'école est-elle égalitaire ? Est-ce que l'égalité est l'objectif du féminisme ? Celui de l'école ? De quelle égalité parle-t-on ? Avec cette question, de quoi et de qui parle-t-on : de l'institution, des politiques publiques, des enseignant.e.s, des élèves ? Bref, une question-valise, qui appelle, pour en explorer la complexité, une redéfinition et un découpage qui permette de s'en saisir.

L'investigation des champs de la sociologie des inégalités à l'école, des articulations entre le mouvement féministe et l'éducation, et de la sociologie des rapports sociaux clarifie les enjeux épistémologiques, méthodologiques et politiques de cette question. Sa redéfinition en enquête sur la « microphysique du pouvoir » (Foucault 1975) à

l'école, en termes de rapports de force multiples, résulte des allers-retours constants entre les observations de terrain et la conception de l'objet de la recherche, processus dont la dynamique permanente d'élaboration, de déconstruction et de reconstruction s'apparente à un trajet à tâtons dans le noir.

C'est pourtant par cette question, peut-être naïve, peut-être pas, que j'ai entamé le travail d'interrogation à l'origine de la présente thèse. Il trouve l'une de ses sources dans un double étonnement : celui de constater l'ampleur de l'écart entre le projet d'égalité de l'école et sa mise en œuvre, mais aussi celui de réaliser le faible investissement des questions d'éducation par le féminisme. Ces deux constats sont effectués depuis mon terrain professionnel, dans le travail d'animation d'ateliers, de conceptions de projets, puis de formation que je mène depuis une quinzaine d'années avec des professionnel.le.s de l'éducation. Ma connaissance du mouvement, puis de la pensée féministe s'est élaborée d'abord dans ce contexte : j'ai travaillé dans un Centre d'information sur les droits des femmes, où j'ai développé des savoir-faire puis acquis une expérience en formation des adultes en même temps que j'y exerçais le métier de conseillère conjugale. Interpellée, bousculée par les contradictions et les paradoxes perçus dans la confrontation entre les discours institutionnels, les discours et pratiques militantes, les vies des personnes que je rencontrais et mes lectures, je me suis engagée dans un master en études de genre, par nécessité de structurer et confronter mes réflexions ainsi que mes pratiques concernant le genre, l'égalité et le féminisme. Cette thèse s'inscrit dans la poursuite du questionnement initié alors pour la réalisation d'une première enquête ethnographique, à la base d'un mémoire de master en études de genre à l'Université Paris-Vincennes-St-Denis. Cependant s'il s'agit toujours de l'école, trois raisons ont contribué à transformer le questionnement d'origine. La première résulte de la perspective comparative établie par l'étude ethnographique d'écoles au Québec et en France. La deuxième, de l'approfondissement du questionnement théorique, par l'apport des pensées du féminisme matérialiste, grâce aux cours en études féministes de l'UQAM. Quant à la

troisième raison, elle concerne ma propre insatisfaction au regard des pratiques d'intervention et de sensibilisation observées dans les établissements scolaires sur les questions relatives à l'égalité et à la lutte contre les discriminations, mais elle traduit aussi mon inquiétude et ma colère face au tournant racialisant d'une partie du féminisme institutionnel français et à l'instrumentalisation des droits des femmes à des fins racistes. Ces trois raisons forment le socle d'une perspective critique qui traverse autant la construction de l'objet de recherche que son analyse. Le cadre institutionnel de la thèse, réalisée entre deux pays et deux universités, traduit une tension qui a traversé et nourri, en arrière-plan, un questionnement théorique portant sur le débat entre les théories critiques, notamment queer, et la sociologie des rapports sociaux. Des lignes de faille ou dialogiques de ce débat, je retiens sa fécondité pour ma démarche, tout en empruntant les propos de Françoise Collin (2001) pour exprimer ma position au regard de la théorie : « Je conçois la théorie comme un échafaudage, un bricolage transitoire, un pont de fortune qui assure les passages, non comme un édifice où demeurer ». Dans le présent travail, je revendique une prétention à l'objectivité partielle, celle d'un savoir lui-même assujetti qui se produit à la confluence des contingences d'une histoire socio-politique et d'une histoire singulière. J'assume un point de vue situé dont la conscience participe à l'éthique de la recherche par la réflexivité qui lui est inhérente, mais aussi par un positionnement dont Haraway (2007) dit qu'il procède à la fois d'une condition et de la position d'un sujet politique : « L'objectivité féministe se dit d'un positionnement limité et des savoirs situés, non de la transcendance et de la séparation du sujet et de l'objet. Cela nous permet de devenir responsables de ce que nous apprenons comment voir. »

La confrontation avec les questions émergeant des observations et expériences de terrain m'a amenée à m'éloigner d'une problématisation initiale de l'égalité pour aller vers celle du pouvoir et de la citoyenneté, à partir de la prise en compte de l'imbrication des rapports sociaux (Kergoat, 2009), à la faveur (si l'on peut dire) de la virulente polémique sur le genre en France en 2013 et 2014. L'analyse de cet épisode,

sur la scène de l'école des Tilleuls à la fin de la deuxième partie, met en lumière la pertinence de l'approche ethnographique et sa capacité à articuler la dimension structurelle des logiques institutionnelles avec la dimension subjective des acteurs et des actrices constituée dans et par les rapports sociaux ; elle offre l'opportunité de rendre perceptible la circulation du pouvoir dans ses manifestations microphysiques mais aussi le processus de naturalisation des rapports sociaux (Guillaumin, 1992).

Trois parties composent la présente recherche. Après la première partie dédiée à la problématisation, à la construction de l'objet de recherche et à sa localisation dans le champ des études féministes ainsi que de la sociologie de l'éducation, la deuxième partie présente les résultats de l'enquête ethnographique menée dans les établissements scolaires. La troisième partie, toujours appuyée sur l'enquête ethnographique, mais aussi sur des savoirs d'expérience qui font l'objet d'une conceptualisation, ouvre au questionnement et à des propositions sur les modalités d'une pédagogie émancipatrice.

Le fil rouge de l'observation des manifestations de la circulation du pouvoir, en ses diverses formations, guide l'exploration et l'analyse de pratiques institutionnelles et pédagogiques dans quatre écoles françaises et québécoises. Loin d'opposer pouvoir et domination, je tente de les articuler dans l'agencement des significations et des actes dont l'école est le terrain de jeu. Par pouvoir j'entends la définition minimaliste qu'en donne Foucault : « une action sur des autres actions » (1994 : 237). Dans cette perspective le pouvoir est relationnel ; les rapports de domination stabilisent ou réifient les relations de pouvoir, « en les fixant sur une échelle hiérarchique non réversible, à partir d'identités construites sur la base de différences naturalisées » (Riot-Sarcey, 2010 : 488). Je mobilise le concept de la domination dans le cadre de l'interprétation et de l'analyse critique, alors que j'emploie le concept du pouvoir davantage pour en identifier les manifestations dans les interactions et les dispositifs concernés par l'enquête.

Par ailleurs la dialectique entre la cristallisation des rapports de pouvoir qui prennent forme dans les institutions (y compris celle du savoir et celle du langage), dans l'inégale distribution des possibilités d'action, et l'agentivité des protagonistes de l'école, ouvre un espace pour penser l'émancipation au sein de la « machine scolaire » (Querrien 2005).

La deuxième partie est consacrée à la présentation des résultats de l'enquête sise en quatre lieux différents : le collège Diderot en France, l'école secondaire Beausoleil au Québec, l'école secondaire Gabrielle Roy à Montréal, et l'école primaire des Tilleuls en France. Le choix d'inscrire l'enquête dans deux contextes nationaux résulte de la difficulté à percevoir, de l'intérieur, la naturalisation des rapports de domination propre au système scolaire français. Par les écarts et les variations constatés avec les écoles du Québec, certains points aveugles de l'école française peuvent apparaître. Cependant, pour pouvoir comprendre les significations et les enjeux de l'égalité propres à chacun des systèmes scolaires, l'étude des énoncés des politiques institutionnelles ainsi que celle de leurs évolutions s'impose pour éclairer les contextes dans lesquelles l'enquête se déroule. Ce chapitre conclut la première partie qui, en outre, développe les enjeux et la problématique de la recherche ainsi son opérationnalisation sur le terrain.

Mais auparavant, et en raison de la manière dont l'objet de recherche a été construit, plusieurs champs disciplinaires font l'objet d'une investigation pour en saisir à la fois les logiques propres, ainsi que des apports méthodologiques et théoriques. Le premier constat qui résulte de cette exploration est la faible production d'études qui considèrent les inégalités à l'école sous l'angle des rapports sociaux imbriqués. Aussi, à partir de la sociologie des inégalités à l'école, ce sont les travaux sur le genre et l'éducation qui sont recensés et les perspectives féministes sur l'éducation questionnées. Les recherches ethnographiques en anthropologie et sciences de l'éducation complètent celles de l'approche interactionniste pour permettre l'élaboration du cadre méthodologique. Plus marginalement des études

ethnographiques issues du champ de la sociologie des migrations offrent l'opportunité d'appréhender l'imbrication des rapports sociaux dans leur dynamique.

Une clarification des choix conceptuels effectués finalise la construction de l'objet de recherche. Enfin la présentation de la démarche méthodologique par l'exposé des outils, terrains et matériaux d'enquête conclut la première partie.

La deuxième partie est tout entière consacrée à la description et l'interprétation des scènes interactionnelles (Goffman, 1973) afin de montrer *in situ*, les configurations de pouvoir qui soutiennent, ou au contraire troublent, les rapports de domination. Au collège Diderot l'attention se porte sur les normes, les manières de dire et de faire (de Certeau, 1990) qui produisent le genre dans la micro-société de l'établissement scolaire, dans leur agencement avec les rapports sociaux de classe et d'ethnicité, sous l'angle, en particulier, de la fabrication d'une masculinité hégémonique (Connel, 2014[2005]). La restitution et l'analyse d'interactions relationnelles dominent dans ce chapitre, alors que dans les écoles québécoises, dont il sera question dans le deuxième chapitre, ce sont davantage des dispositifs et des rituels qui sont les cibles de l'observation. La question des frontières et relations intergroupes par les dénominations, catégorisations, interactions et encadrements organisationnels traverse l'ensemble des terrains d'enquête de même que la prise en compte du rapport pédagogique propre à l'ordre scolaire, dans la dynamique des rapports sociaux.

Cet angle d'observation correspond à un objectif de recherche ancré dans la praxis. En effet, il existe peu, à ce jour, de formations des professionnel.le.s de l'éducation qui permettent une analyse des pratiques pédagogiques et éducatives au regard de leur potentiel émancipateur ou, au contraire de re-production des rapports sociaux sous l'angle du pouvoir. Tenter d'en établir certaines modalités et conditions, à partir de l'élucidation de la microphysique du pouvoir et de l'élaboration d'un positionnement, est l'objet de la troisième partie de l'exposé.

Le terrain des écoles québécoises, par l'observation des modalités relationnelles qui caractérisent le rapport pédagogique, conduit la réflexion sur la place de l'affectivité et de la vulnérabilité dans la relation éducative. Les conceptualisations issues du mouvement de pensée sur le « care », qui articulent et politisent les émotions avec la justice sociale, ouvrent la perspective d'un changement de paradigme dans la forme scolaire. Enfin l'analyse d'un outil pédagogique employé en formation des enseignant.e.s autorise le fin repérage des mécanismes qui produisent la discrimination, mais aussi l'invisibilisation des rapports de pouvoir par l'impensé ou l'insu de la démarche.

Il me reste à préciser pourquoi mon regard s'est tourné vers le Québec dès lors qu'il m'est apparu nécessaire de m'éloigner de l'école française. Une donnée biographique permet en partie de l'expliquer puisque j'y ai vécu quatre années, il y a plus de vingt ans. La société québécoise, par sa situation linguistique, géographique et historique singulière aiguise ma curiosité dans sa capacité à conjuguer des influences pensées comme irréductibles et offre un contrepoint fécond pour envisager le conflit agonistique propre à la démocratie radicale, plutôt que les clivages antagonistes de l'habitus républicain français.

Mais aussi, mais surtout, le mouvement féministe y est particulièrement vivace, traversé de « divergences solidaires » (Puig de la Bellacasa 2014), participant à inventer une société « pluriversaliste » (Lamoureux 2016), ce qui, *in fine*, est la raison d'être de mon engagement dans ce travail.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

CONSTRUCTION DE L'OBJET

1.1. Enjeux et problématiques

Si l'univers d'analyse de la présente recherche concerne un champ aisément perçu comme homogène, à savoir l'institution scolaire, sa problématique en revanche est plus complexe à circonscrire. Résolument inscrite dans une perspective constructiviste, elle vise à saisir les processus dynamiques qui déterminent la division et la hiérarchie entre les groupes sociaux en interrogeant les pratiques, les discours ainsi que les dispositifs de l'école. Cependant cette interrogation ne se réalise pas sur le mode spéculatif, mais par un ancrage dans des territoires et des temporalités déterminées. Dès lors la problématique s'interprète dans son articulation avec des enjeux qu'il convient d'identifier au préalable pour en saisir pleinement le caractère sociologiquement et historiquement situé.

1.1.1 Un enjeu politique : éducation et citoyenneté

Par sa polysémie, le terme « école » indique immédiatement son lien organique avec l'institution en tant que fait social, pratique collective et cadre cognitif (Douglas 1986); il désigne à la fois le lieu où sont rassemblés les jeunes par classe d'âge, la source de l'enseignement dans la relation maître-élève ainsi que la sociabilité fondée sur un savoir partagé. En anthropologie, l'école est une des formes possibles de l'éducation mais c'est en raison du lien particulier qu'elle entretient avec la démocratie qu'elle intéresse notre propos. Non pas la démocratie comme forme institutionnelle, mais la démocratie « toujours à venir » (Mouffe, 1994, p. 141), pour laquelle l'engagement dans la sphère publique est une dimension constitutive de la subjectivité, nécessaire à l'affirmation de la liberté.

Nous savons que l'école est un lieu de la re-production des normes sociales (Bourdieu et Passeron, 1970) et par conséquent un instrument de la stabilité des rapports sociaux, cependant elle permet aussi d'acquérir les outils qui conduisent à leur remise en question et à une possible émancipation. Travaillé-e-s en permanence par la tension entre le maintien de la société telle qu'elle est, et la nécessité de sa transformation, ses acteurs et actrices sont conduit.e.s à se situer dans tous les actes de leur vie professionnelle vers l'une ou l'autre de ces polarités, sans toujours disposer des outils permettant la construction d'une posture professionnelle congruente.

Par ailleurs, la permanence du débat public concernant l'école rend compte de la question, régulièrement reformulée, de savoir quels types de citoyens doivent être formés pour quel projet de société. Ainsi en France, les « affaires du foulard », récurrentes depuis 1989, cristallisent les questions relatives aux interprétations de l'égalité, de la liberté, des droits, des définitions de la citoyenneté, par rapport à une fraction de la population française dont l'histoire post-coloniale dénie l'égalité des droits; il n'est pas indifférent que ce soit à l'école qu'elles aient émergé. « L'espace

public, la République, la démocratie, la laïcité, l'émancipation des femmes : ce qui faisait consensus ne le fait plus. Si tout le monde s'accorde sur les mots, on se déchire cependant sur leur sens, et sur les moyens de les réaliser pleinement... » (Dot-Pouillard 2007). Le monopole de la légitimité discursive de l'école est contesté par de nouveaux protagonistes et si l'espace du dissensus, condition nécessaire de la démocratie selon Rancière, est bien ouvert, force est de constater que le débat dialogique qui pourrait s'établir entre adversaires (Mouffe 1994), prend plutôt la forme d'un antagonisme dans lequel l'interlocuteur ou l'interlocutrice possible est envisagé.e comme un ou une ennemie.

La temporalité de cette recherche s'inscrit dans une actualité politique fortement marquée, au Québec, par le débat sur le projet de « charte des valeurs » et en France par le renforcement du discours sur les « valeurs de la République » suite aux attentats de 2015. Ce débat trouve à l'école, plus qu'une caisse de résonance, un espace de déploiement privilégié. Y sont convoqués des questionnements sur les frontières entre l'espace familial et l'espace scolaire, l'intime et le public, l'émotionnel et le rationnel, le professionnel et le personnel, le laïc et le religieux. Ces questions, objets de riches théorisations dans la recherche féministe (Pateman 1988, Moller-Okin 1987, Fraisse 2001) bousculent la conception traditionnelle d'une distinction claire entre le public et le privé, telle que la théorie politique classique l'a formulée, et conduisent à reconsidérer l'idée de la stabilité et de l'étanchéité de cette frontière.

En 2013, l'évènement français de la polémique sur l'introduction de la dite « théorie du genre » à l'école participe de la redéfinition d'un ordre moral, mais signale aussi comment la politisation des questions de sexualité et de genre contribue à tracer les lignes de partage de l'altérisation dans la société française postcoloniale.

A ces effets du néo-conservatisme, se combinent ceux de l'efficacité néolibérale (Lamoureux 2014) visibles plus particulièrement dans le système scolaire québécois, orienté par le souci de la performance et de la réussite. En 2015 et 2016, la

contestation des politiques éducatives menées par le gouvernement libéral du Québec se concrétise, en effet, par la montée crescendo de moyens de pression mobilisés par divers corps professionnels au sein des écoles, au moment de la renégociation de leurs convention collective. Fait nouveau, cette contestation est appuyée par les parents des élèves¹.

Ainsi, loin de constituer un espace-temps sanctuarisé « hors du monde » (pour reprendre la terminologie religieuse de la troisième République²) l'école se trouve au contraire traversée de part en part par le et la politique, que ce soit dans sa finalité, ses moyens ou ses pratiques. Cependant, s'il lui est nécessaire, comme toute institution, de dénier les principes qui la fondent pour se maintenir (Douglas, 1986), comment mettre au jour les processus implicites qui établissent les règles de l'inclusion et de l'exclusion au détriment de la création collective d'une démocratie plurielle ?

1.1.2 Un enjeu épistémologique : l'opérationnalisation du concept de l'intersectionnalité

Si, comme le postule Mouffe, la citoyenneté est « un principe d'articulation qui affecte les différentes *positions de sujet* de l'agent social » (2010, p.149), il est tout à fait heuristique de mobiliser le concept de l'intersectionnalité pour rendre compte de la dynamique des rapports sociaux et la manière dont ceux-ci contribuent à façonner, ou non, des sujets politiques. Dans le débat épistémologique qui entoure son usage, les questions de généalogie, de circulation transnationale, de cadres théoriques, occupent une place importante mais il est une autre préoccupation, peu explorée jusqu'à présent, qui est celle de son opérationnalisation dans la recherche empirique. En effet l'usage qui domine dans une approche intersectionnelle des rapports sociaux

¹ « Chaîne humaine pour protéger les écoles publiques » *Le Devoir*, 1/09/2015

² Durkheim, dans son texte fondateur de 1922 « Education et sociologie », montre comment l'école républicaine prend le relais de l'Eglise pour assurer l'accès à la raison par « la conversion de l'âme ».

conduit à s'intéresser aux catégories et groupes sociaux produits par leur imbrication, mais moins aux dynamiques de cette production. Comme le souligne Bilge, cette question dépend de la manière dont est constitué l'objet de recherche:

Si l'interaction des catégories de différence constitue un point de consensus dans la littérature intersectionnelle- en témoigne l'utilisation répandue des termes faisant allusion aux catégories/identités/processus « mutuellement constitués »-, la question ontologique (qu'est-ce-que c'est) et la question épistémologique (comment on la regarde) sont sujettes à controverses. Un certain flou entoure en effet ce « mutuellement constitutif » : Qu'est-ce qui est censé être mutuellement constitutif ? S'agit-il des catégories de différence/ identité ou des processus qui les sous-tendent ? (2009 : 77)

La distinction entre l'identité, par exemple « femme », le rapport social, soit le rapport social de sexe ou le genre³, et le système de domination, en l'occurrence le système de genre ou le système patriarcal, éclaire la variété des usages de l'intersectionnalité et des concepts apparentés.

La complexité méthodologique à appréhender la mobilité et la variabilité des mouvements entrelacés des rapports sociaux, selon les contextes, peut vraisemblablement expliquer le choix préférentiel d'une démarche focalisée sur la résultante de cette dynamique, soit les identités. Par ailleurs si les rapports sociaux sont mutuellement constitutifs, il est difficile, voire impossible, sur le plan descriptif de les considérer « toutes choses égales par ailleurs », si je puis dire, car pour en saisir la matérialité, le regard doit se diriger vers un objet préalablement constitué. L'orientation du regard constitue alors un geste sélectif, mais nécessaire aux fins de l'analyse. Par conséquent pour comprendre l'actualisation de l'imbrication de la race, de la classe, du genre et de l'âge (étant entendu que la manifestation des rapports sociaux excèdent ces quatre axes), dans un site et un temps donné, il importe de disposer d'un outil qui, même si l'entrée dans la question se fait par le biais de l'un

³ J'utilise l'un et l'autre concept en considérant le genre comme un système de production d'identités hiérarchisées, à travers la division du travail et la sexualité qui, outre la division de sexe génère la hiérarchisation des sexualités.

des axes des rapports sociaux, permet d'en analyser les variations au regard du pouvoir.

1.1.3 Un enjeu pragmatique : formation et praxis éducative

Comprendre comment, en dépit de son projet affiché d'égalité, l'école est un lieu de production des rapports de domination ; comprendre aussi comment ces derniers interagissent les uns avec les autres, a finalement comme objectif d'accroître le pouvoir d'agir de ses sujets. Car si l'institution de l'école, comme celle de la famille ou de la religion, est bien capable de transformer des valeurs en normes et des normes en pratiques - dont Guillaumin (1992) comme Mathieu (1991) ont montré comment elles façonnent les corps - elle ne peut déterminer et socialiser totalement les sujets, qui, s'ils sont bien assujettis, ne sont pas, cependant, asservis. Ce constat m'amène à considérer comment les individus et les groupes sociaux présents dans l'espace de l'école se socialisent mutuellement dans des configurations mouvantes selon les situations, les contextes et l'état des rapports de pouvoir produits dans la « matrice des dominations » (Collins, 2000).

Cependant, « là où il y a le pouvoir, il y a la résistance » (Foucault, 1976 : 125), à l'école comme ailleurs ; aussi je m'attacherai à identifier les pratiques qui, dans l'institution scolaires sont susceptibles de déstabiliser ou de remettre en cause les rapports de domination en tentant d'identifier lesquelles sont porteuses d'un potentiel émancipatoire.

L'enjeu consistera alors à envisager ce que pourraient être les possibilités, les modalités et les conditions d'une pédagogie féministe ancrée dans le courant des pédagogies critiques, en particulier pour questionner la formation des enseignant.e.s. L'objectif d'une telle exploration répond à l'invitation de Christine Delphy pour qui l'utopie est partie prenante de toute démarche scientifique:

ce que seraient les valeurs, les traits de personnalité des individus, la culture d'une société non hiérarchique, nous ne le savons pas ; nous avons du mal à l'imaginer. Mais pour l'imaginer, il faut déjà penser que c'est possible. C'est possible. Les pratiques produisent les valeurs, d'autres pratiques produiraient d'autres valeurs. (2008 : 256)

1.2 Hypothèses

Dans le cadre de la problématique générale qui vise à comprendre comment se reproduisent les rapports sociaux à l'école ainsi qu'à identifier les outils qui permettent de rendre visible leur imbrication pour agir sur leur transformation, le point de départ de la recherche empirique s'appuie sur trois hypothèses principales : l'école est un espace de conflictualité politique, les rapports de domination y sont invisibilisés, le rapport pédagogique recèle un potentiel émancipateur dont il convient d'identifier les conditions. Ces hypothèses sont issues elles-mêmes de l'énigme que représente l'écart entre le projet de l'égalité affiché par l'école et la réalité des inégalités qui la traversent, tout en rendant possible néanmoins le développement du pouvoir d'agir de ses protagonistes. C'est par le croisement de ces questions avec les savoirs constitués de la sociologie de l'école et des recherches féministes, mais aussi par un ensemble de perceptions et de savoirs d'expérience acquis antérieurement sur ce même terrain que ces trois hypothèses se sont élaborées.

1.2.1 L'école, espace de conflictualités multiples

Si « tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (Foucault, 1971: 22), l'école occupe une place particulièrement signifiante dans le couple savoir/pouvoir, dont les mécanismes d'articulation sont travaillés dans

l'œuvre de Foucault. Certes, les sources de savoir et d'information se sont diversifiées, entraînant une réduction de la position hégémonique de l'école. Cependant la légitimité institutionnelle qui lui est conférée participe de son impact sur la représentation de monde et de soi, construite en partie par son dispositif de vérité. Les luttes qui accompagnent tout projet de réforme des programmes scolaires, mais aussi les questionnements sur les frontières disciplinaires et les formes de gouvernementalité⁴ propre au système scolaire, situent bien l'école comme une institution disciplinaire, même si ces concepts ont été peu mobilisés dans l'analyse sociologique francophone de l'école⁵. Par conséquent il s'agit, comme le souligne Forquin de :

saisir le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction sociale et un enjeu social, comme ce qui est produit dans une arène institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes (enseignants, élèves, parents, etc.) aux perspectives divergentes. (1996 : 188)

Au cœur du discours de l'école sur sa mission se trouve la valeur de l'égalité, étroitement associée en France à l'idéologie du pacte républicain comme instrument de cohésion, alors qu'au Québec elle est davantage référée à la justice sociale et à l'équité, dans la perspective de la philosophie libérale. Par contre dans la sociologie de l'éducation, ce n'est pas tant l'égalité qui structure les champs de recherche que les inégalités, tenues comme structurelles à l'institution scolaire depuis les travaux princeps de Bourdieu et de Passeron (1970), en rupture avec la vision intégratrice propre au paradigme fonctionnaliste de l'école élaboré par Durckheim. Dans le champ théorique de la reproduction, l'école est un terrain de lutte entre des acteurs inégaux,

⁴ « Par gouvernementalité, j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument essentiel les dispositifs de sécurité. » Michel Foucault, *Sécurité, territoire, population*, Editions du Seuil, 2004, pp.111-112.

⁵ Ils l'ont été davantage dans la recherche anglophone, par exemple : Stephen J. Ball (dir.), *Foucault and Education*, Routledge, 1990

contrôlé par le groupe dominant en vue de la perpétuation de ses avantages. Cette logique est attestée dès lors que sont considérées les classes sociales, elle l'est par contre beaucoup moins pour les inégalités sexuées (Duru-Bellat, 1992) et, selon les contextes d'immigration, pour les inégalités ethno-raciales (Mc Andrew, Ledoux, 1994), si l'on s'en tient aux critères de réussite habituellement retenus pour évaluer la performance de l'école soit les résultats aux examens, les taux de diplomation, les parcours scolaires. Par contre, si, en aval de l'école, l'allocation des positions déterminées dans la division sexuée et ethnicisée du travail est considérée, il s'avère que la chaîne de causalité établie entre les compétences, les niveaux de formation, les positions et les statuts qui en découlent, est rompue. Cela nous invite à déplacer le regard, premièrement sur les significations portées par le principe de l'égalité à l'école, deuxièmement à prendre en compte le travail non pas seulement dans sa dimension salariée, mais aussi comme « production du vivre », ainsi que le théorise le féminisme matérialiste (Delphy, 1998 ; Hirata, 2004 ; Kergoat, 1998 ; Tabet, 1985). Si la division du travail a partie liée avec l'école, ce n'est pas seulement en raison de son programme formel, mais aussi en raison du « curriculum caché » qui fait d'elle un espace-temps de la configuration des rapports sociaux.

1.2.2 Des rapports de domination invisibilisés dans le quotidien scolaire.

C'est en investiguant ce qui se passe dans la boîte noire de l'école, c'est-à-dire la salle de classe, que la Nouvelle Sociologie de l'Ecole britannique élabore le concept du curriculum caché dans les années 70⁶ :

cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles (Forquin, 2008 : p.7).

⁶ L'étude ethnographique de Paul Willis « Learning to labour » en est un élément majeur.

Loin de laisser entendre une quelconque dimension manipulatrice dans laquelle les élèves seraient des marionnettes et les adultes ceux qui tirent les ficelles, ce concept du curriculum caché permet au contraire de saisir la place spécifique occupée par l'école en tant qu'instance de socialisation, parmi les autres instances de socialisation primaire que sont la famille, les médias culturels, les pairs... (Berger, Luckmann, 1966). En outre, au projet éducatif intentionnel, se combinent les moyens et les effets plus diffus et « allant de soi » de la socialisation à l'école, en cela que l'établissement scolaire constitue par lui-même une mini-société dans laquelle les rapports sociaux sont agissants. C'est particulièrement cette dimension qui intéresse notre exploration; avec la difficulté rapidement identifiée, de traiter d'objets qui, dans le monde scolaire, passent sous le seuil de la perception et qui, plutôt que des non-dits, sont de l'ordre du non-su ou de l'impensé parce qu'invisibilisés ou naturalisés.

Par ailleurs je souhaite envisager l'hypothèse d'un rapport social propre à l'institution scolaire qui combine les propriétés du rapport social qu'est le rapport au savoir (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000) à celle du pouvoir disciplinaire de l'école, participant au système de domination que je propose de nommer l'ordre scolaire. Identifier comment l'ordre scolaire agit sur les autres axes des rapports sociaux, ou est traversé par eux, sera le fil rouge de l'enquête.

1.2.3 Pouvoir d'agir dans le rapport pédagogique

Au sein de cet espace commun qu'est l'établissement scolaire, les différents groupes d'acteurs disposent de ressources et de stratégies qui leur sont propres pour défendre leurs intérêts. A côté des agents de l'institution scolaire et des élèves, les parents sont des protagonistes à part entière de l'école même si ce statut leur est difficilement attribué, en particulier en France.

L'école ne peut être tenue à elle seule responsable de la persistance des inégalités en son sein ; il est établi que le facteur premier réside dans le contexte socio-économique plus global dans lequel elle est insérée (Duru-Bellat 2002). Lorsque celui-ci s'améliore par les politiques sociales, d'emploi et du logement notamment, les inégalités scolaires s'atténuent, comme cela a pu être observé en Suède ou aux Pays-Bas (Shavit et Blossfeld, 1993). Cependant, il demeure que parmi les facteurs causaux des inégalités produites à l'école mis en évidence par de nombreuses études, l'effet-classe et l'effet établissement s'avèrent néanmoins très importants, figurant en deuxième et troisième positions dans l'étude de Bressoux (2004). L'effet-classe auquel est associé l'effet-maître, (sans que l'on puisse finement départager le poids de l'un ou de l'autre) dans certaines recherches, dépasse la variance des écarts attribués à l'origine sociale des élèves, dans la mesure des performances scolaires⁷. Ces éléments sont évoqués ici, non pour produire un cadre explicatif aux inégalités scolaires, mais pour faire apparaître l'impact potentiel de l'action de l'enseignant.e sur ses élèves, soit son pouvoir. Car, si, selon la définition qu'en fait Foucault (1976), le pouvoir est une action sur une action, la responsabilité de l'enseignant.e, dans son acte professionnel est considérable. L'enjeu fondamental se situe, en tel cas, dans les possibilités d'émergence et de développement de la puissance d'agir des sujets-élèves et des sujets-enseignant.e.s. Ceux et celles-ci, loin d'être respectivement des réceptacles passifs et des agents transparents, jouent leur partie dans les rapports de pouvoir en agissant, détournant, transgressant, ou utilisant les normes implicites et explicites auxquelles ils et elles sont confronté.e.s.

Je postule par conséquent que, si l'école est un lieu de configuration des rapports sociaux, et si ces derniers sont invisibilisés, il est possible néanmoins d'en repérer les dynamiques imbriquées dans une démarche qui prend en compte, non seulement leur contexte d'expression, mais aussi le pouvoir d'agir des sujets, afin d'identifier les

⁷ 10 à 18% pour l'effet-maître contre 15% pour la catégorie socio-professionnelle des parents.

sites, les manifestations, les variations de ce que Michel Foucault (1975) nomme la « micro-physique du pouvoir ».

1.3 Opérationnalisation des questions de recherche

Cette métaphore, en empruntant au registre de la science physique, offre l'opportunité de désigner une démarche d'observation explicative de phénomènes constitutifs du monde dans lequel nous vivons, au niveau de l'étude des éléments en interaction avec les systèmes qui les englobent (la microphysique).

Elle suggère aussi que les phénomènes étudiés nécessitent une instrumentation particulière pour être observables et analysés. Ceci pour deux raisons. D'une part, sur le plan phénoménologique, les manifestations du pouvoir sont naturalisées au point d'en être imperceptibles à la conscience ; d'autre part, sur le plan méthodologique, il s'ensuit la nécessité de recourir à des outils d'observation susceptibles de détecter ce qui ne se donne pas à voir ou à entendre au premier chef. La transposition métaphorique s'arrête là. Car, contrairement aux sciences de la nature, l'objet de la recherche sociologique ne s'appuie pas sur des lois intangibles ou ne cherche pas à les démontrer.

Dans la mesure où l'instrument principal est la personne du chercheur ou de la chercheuse elle-même, c'est par la solidité de son engagement théorique dans l'empirie que l'optique sera plus ou moins puissante, plus ou moins fine (Adorno 1969). De cela découlent la sélection des moyens d'investigation, la construction d'un cadre de conceptualisation et de réflexivité tout au long du parcours.

L'objet s'est construit, non pas au croisement, mais dans un va et vient constant entre trois champs disciplinaires : les études féministes (au Québec) et de genre (en

France), la sociologie des inégalités, et l'anthropologie de l'éducation. C'est depuis cet ancrage transdisciplinaire qu'émergent les questions suivantes :

- quels sont les sites-clés⁸ d'expression des rapports de domination dans l'expérience scolaire ?
- avec quel appareil méthodologique et conceptuel rendre compte de leur dynamisme et de leur imbrication sur le plan phénoménologique, d'une part (ce qui se passe), sur le plan analytique (comment on l'explique) d'autre part ?
- qu'apporte la mobilisation de l'approche intersectionnelle dans le champ de la recherche en pédagogie et de l'intervention féministe ?

⁸ Selon la traduction du terme anglais « key sites » employé par Stevi Jackson (2010, p.85) pour qualifier l'intersection du genre et de la sexualité dans l'hétérosexualité.

CHAPITRE II

REVUE DE LITTÉRATURE

La dynamique des rapports sociaux dans l'espace scolaire, a été peu traitée directement dans la recherche francophone. Plus conséquent dans la recherche anglophone à travers le triptyque « *race, gender and class in the classroom* »⁹, ce sujet est mis en lien avec les questionnements du courant de la pédagogie critique, qui fait l'objet du développement de la troisième partie. Aussi dans un premier temps, afin de situer quel est le paysage de la recherche francophone dans lequel s'inscrit la problématique, j'adopte une approche par cercles concentriques de pertinence théorique et méthodologique par rapport à l'objet, en parcourant les travaux qui m'ont permis de construire ma réflexion.

A partir du vaste domaine de la sociologie des inégalités à l'école, et pour comprendre les apports et la dynamique des recherches sur les rapports sociaux de sexe dans l'éducation, il est nécessaire de faire le détour par un questionnement concernant les perspectives féministes de l'éducation. De ce premier corpus, constitués par les travaux qui portent sur les conséquences de la division hiérarchisée des sexes, émergent quelques rares études qui prennent en compte les effets simultanés de plusieurs rapports sociaux sans toutefois analyser leur imbrication. C'est davantage du côté des approches ethnographiques, en particulier celles qui s'inscrivent dans le paradigme de l'interactionnisme, ainsi que du côté de la

⁹ Par exemple : *The feminist classroom: Dynamics of gender, race, and privilege*, Maher, Tetreault - Lanham, Rowman & Littlefield, 2001; Grant, C., & Zwier, E. (2012). Intersectionality and education. In J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. (pp. 1263-1271). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

sociologie des migrations que se dégagent des études adoptant la perspective de l'intersectionnalité, intéressantes en particulier pour leur enseignement méthodologique.

2.1. Sociologie des inégalités à l'école : un domaine fragmenté

Un premier constat dans l'exploration des innombrables travaux de recherche concernant les inégalités à l'école amène à considérer la relative clôture qui délimite des champs spécifiques, et par conséquent des équipes de recherches, des laboratoires, des affiliations dans des réseaux différents, selon les axes des rapports sociaux considérés.

En restreignant l'analyse à l'espace français et québécois, ce sont les questions relatives aux inégalités scolaires engendrées par l'appartenance de classe qui sont la portion congrue de la sociologie des inégalités depuis les années 60. Cette date correspond à la massification progressive d'un système scolaire, qui auparavant structuré par une logique sélective institutionnelle, ne se posait pas la question de l'égalité dans les mêmes termes (Dubet 1996). C'est sous l'angle de l'échec scolaire, puis des réussites paradoxales, constituées comme des problèmes, que les chercheurs et les chercheuses entreprennent des études dans lesquelles les publics sont crédités de propriétés acquises dans d'autres sphères que celle de l'école, que celles-ci soient le capital culturel, le sexe ou l'origine. Rares sont les recherches qui intègrent la multi-dimensionnalité des rapports sociaux alors que l'hypothèse de la participation de l'école à leur production a été largement développée dans le cadre des théories de la reproduction. Cependant que ce soit la classe, la race ou le sexe qui détermine l'entrée dans la problématique, les objets de recherche sont transversaux. On peut les regrouper en trois catégories selon la classification opérée par Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot (2011) dans leur revue de littérature concernant l'inégalité de

traitement liée à l'origine dans l'orientation scolaire. Les objets de recherche ciblant les publics sont constitués par leurs capacités et spécificités, leurs conditions d'accès et de réussite, leurs trajectoires scolaires respectives, leurs représentations, et l'impact de la famille, notamment en matière d'orientation. Ceux concernant l'environnement vont étudier les effets de contexte, la mixité, l'organisation des territoires. Le troisième groupe est composé par les recherches qui étudient l'action de l'école elle-même, ses pratiques et fonctionnements, les processus organisationnels, les supports pédagogiques, les stéréotypes et représentations, les interactions pédagogiques, de même que la formation des enseignants et des enseignantes. C'est dans cette dernière catégorie que se regroupent principalement les travaux qui mobilisent une approche féministe, avec un accent particulier porté, ces dernières années, sur les dimensions pédagogiques et didactiques de l'école (Salle, Morin-Messabel, 2013; Collet, Dayer 2014; Couchot-Schieix, 2011; Opérior 2013).

2.2 Perspectives féministes sur l'éducation

Avant d'étudier plus avant les productions propres à la recherche féministe dans le champ scolaire, il importe de prendre en considération comment celle-ci envisage la question de l'éducation.

La centralité de l'éducation en tant que facteur nécessaire à l'émancipation traverse le mouvement féministe depuis ses débuts, voire même antérieurement, si l'on remonte jusqu'à Mary Wollstonecraft en Angleterre (1790) ou, même plus avant, à Christine de Pizan et sa « Cité des dames » en 1405 (Rodgers, 2004). Moins loin de nous, Madeleine Pelletier dans son ouvrage « L'éducation féministe des filles », publié en 1914, s'attache à problématiser la question de l'éducation dans une perspective féministe. En décalage avec les militantes de son époque, qui revendiquent l'accès à l'école pour les filles et pour les enseignantes, elle conteste pour sa part le fait que

l'éducation soit la source des inégalités comme la solution à y apporter. Elle privilégie plutôt la lutte pour des changements législatifs à travers « des campagnes d'agitation » (Pelletier, 1978 [1914] : 64) dans l'espace public et médiatique. Mais, dans le même temps, elle restitue à l'éducation sa dimension politique en démontrant comment se reproduit, de génération en génération, la différence hiérarchisée des sexes par les processus de socialisation et comment la transmission horizontale entre femmes est susceptible de produire un sujet politique. Claude Zaidman, qui s'est intéressée à Madeleine Pelletier, souligne :

Elle invente la notion de sexe social (genre), analyse les rapports de sexe comme rapports sociaux dans leurs interrelations avec les rapports de classe, construit le système des acteurs en maniant de façon magistrale le rapport individu/société permettant de déplacer le problème de la notion de reproduction à celle de transmission (2007 : 267)

Cette première théorisation féministe positionne l'éducation comme un maillon entre l'individuel et le collectif, le personnel et le politique, ainsi que le met en évidence Moziconnacci (2015) qui, par ailleurs, évoque la rareté de cette problématisation dans le féminisme des années 70.

Outre Simone de Beauvoir (1949,1958) c'est Elena Gianini Bellotti qui avec son étude « Du côté des petites filles » (1973) marquera plusieurs générations de chercheuses féministes en illustrant les mécanismes de socialisation à l'œuvre dès la prime enfance des petites filles. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, il ne s'agissait pas tant de proposer une éducation alternative que de dénoncer la violence de l'inégalité de traitement entre les filles et les garçons, ainsi que celle de la construction d'une identité sexuée au féminin. Dans la même perspective se situent les travaux pionniers de Kandel en France (1975), et de Descarries-Bélanger (1980) au Québec qui toutefois établissent des liens entre la socialisation scolaire et la division socio-sexuée du travail. C'est justement l'accent mis par la recherche féministe sur la redéfinition du travail, (notamment avec l'analyse des structures par

Delphy¹⁰ et celle des collectifs par Kergoat¹¹) qui conduit à envisager l'éducation seulement comme un des vecteurs de la reproduction du rapport social de sexe, autrement dit comme un domaine soumis à et en interactions avec des influences qui lui sont extérieures. Or, comme le postule Mozziconacci (2015), ce repositionnement du rôle de l'éducation dans l'analyse féministe a pour conséquence de limiter la pensée du changement à partir des sphères éducatives.

2.3 Dynamique des recherches sur le genre et l'éducation

Pourtant au début des années 90, une vague de recherches centrées sur l'école voit le jour. Inscrites dans la sociologie de l'éducation ou les sciences de l'éducation, elles empruntent les outils de l'ethnographie, expérimentés par les chercheurs et les chercheuses de la Nouvelle sociologie de l'école en Grande- Bretagne, afin d'explicitier ce qui se passe dans la « boîte noire » de l'école.

Dans ce champ, Claude Zaidman émerge d'une façon particulière en raison de son enracinement dans le mouvement féministe ainsi que de son souci précoce (dès 1979) de penser l'articulation des rapports sociaux dans le champ scolaire.

Aussi c'est en nous appuyant sur ses textes, publiés par le Centre d'Enseignements, de Recherches et de Documentation pour les Etudes Féministes¹² (CEDREF), de manière posthume, sous le titre *Genre et socialisation*, mais en les croisant avec ceux de Duru-Bellat, Mosconi, Bouchard et Saint-Amant que nous tenterons d'établir les apports des études féministes à la sociologie de l'éducation.

¹⁰ Voir le recueil de ses textes concernant la théorisation de l'économie politique du patriarcat : *L'ennemi principal*, Syllepse, 2009

¹¹ Voir le recueil de ses textes principaux : *Se battre, disent-elles...* La Dispute, 2012

¹² Dont elle a été la fondatrice et la directrice.

2.3.1 École et division socio-sexuée du travail

La considération des carrières scolaires, du rapport aux savoirs et des performances différenciées comme objets d'études de la sociologie des inégalités à l'école, ne peut s'entendre sans l'établissement de liens forts avec les rôles sociaux des femmes et des hommes, le marché du travail, la vie familiale et les mécanismes de stratification sociale.

« Seule l'analyse de l'ensemble de la trajectoire scolaire puis professionnelle donne sens à ces comportements sexués. Cette distance temporelle entre vie scolaire et vie sociale et professionnelle, explique en partie la tendance des enseignants à ne pas voir fonctionner les différences entre la scolarité des filles et des garçons au quotidien, et celle des chercheurs à ne plus voir les différences de classe quand ils s'intéressent aux différences de sexe. » (Zaidman, 2007 : 122)

Duru-Bellat (1992) dont l'ouvrage est sous-titré « Quelle formation pour quels rôles sociaux ? », se défend d'utiliser une approche strictement fonctionnaliste et vise à élucider la « fabrication » des carrières scolaires par des phénomènes émanant tant de l'institution que de la volonté des acteurs, eu égard à leurs projections dans l'avenir. Quant à Zaidman, elle se positionne explicitement dans une perspective matérialiste en mobilisant le concept de division sexuelle du travail :

« Elle est transversale aux institutions de production et de reproduction, voire à l'ensemble des activités humaines. On peut ainsi repenser le lien entre vie familiale et travail, via par exemple la qualification des femmes ou encore le lien entre les métiers liés aux processus de reproduction et la structure familiale. » (2007 : 75)

Cependant Duru-Bellat, dans une formulation qui n'est pas sans ambiguïté, préconise l'alternative suivante :

L'école peut-elle contribuer en elle-même à produire des changements, qu'on estimerait souhaitables, et/ou faut-il mettre plus d'espoir et de moyens dans des modifications concrètes des règles de fonctionnement de ces « marchés »

extérieurs (où se négocient vie familiale et professionnelle), auxquels les usages différentiels que font les garçons et filles de l'appareil scolaire sont en fait, peut-être profondément adaptés ? (2004 [1990] : 18)

Pour l'une et l'autre, il est impossible de penser l'école sans la situer dans la perspective des rapports sociaux de sexe. Zaidman, inspirée en 1987 par des échanges avec les chercheuses québécoises qui, dans leurs travaux, liaient la recherche à l'analyse de l'organisation universitaire¹³, donne à voir comment, à la même époque, l'université est investie par les femmes dans une volonté émancipatrice. Son enquête sur la reprise d'étude des femmes, « Rapports sociaux de sexe et trajectoires scolaires » démontre plus précisément comment les questions de formation, d'éducation, et de choix familiaux et conjugaux sont inextricablement liés. Concernant les théories de la reproduction, la question devient pour elle d'expliquer

pourquoi il ne s'est pas développé en France d'analyses critiques de l'éducation en termes de rapports de sexe, pourquoi l'analyse de la reproduction par l'école n'a pas été élargie à la reproduction des rapports de sexe (Zaidman, 2007 : 77).

À cette question, deux réponses sont possibles: d'une part la lecture marxiste renvoyait les questions relatives à la reproduction (humaine) et celle de la division sexuée du travail dans le champ de la famille, par conséquent hors le champ de l'école. D'autre part, les sociologues faisant autorité étant des hommes, ils n'ont pu concevoir ou percevoir, « ils ne voient pas le problème » selon Duru-Bellat, le rapport social de sexe dont la dynamique est intimement liée, voire inscrite dans la division sexuelle du travail.

2.3.2 Re-élaboration du concept de socialisation

Un deuxième thème de la recherche féministe en éducation, à côté de celui de la division sexuée du travail et donc de l'orientation et des filières, est celui de la

¹³ Rapport UQAM-GIERF, *La situation des femmes à l'Université du Québec à Montréal*, Montréal, 1978 ; *L'université : milieu de formation, de travail et de vie*, Laval, 1980.

socialisation différenciée des filles et des garçons. Le débat entre les tenants du féminisme matérialiste et celle du féminisme de la différence (Fougeyrollas-Schwebel 2010) va conduire à s'interroger sur le statut de la différence des sexes. Dans une perspective socioconstructiviste, il s'agit alors de comprendre comment s'élabore la différence des sexes dans l'enfance. Colette Guillaumin, dans « le corps construit » (1992) montre l'importance de l'apprentissage corporel sexué qui conduit des jeux de l'enfance à la mise au travail des femmes. Alors que Bourdieu, à travers les notions d'habitus et de violence symbolique, suppose le consentement des femmes à la domination, les anthropologues, dont Mathieu, insistent sur la violence des mécanismes d'appropriation des femmes (1985). La socialisation devient alors un concept majeur pour approfondir les mécanismes des interactions qui produisent la différence sexuée. Aussi les recherches sur les différences attribuées au sexe dans le cadre scolaire vont se déplacer des objets traditionnels tels l'évaluation des performances, les choix d'orientation, l'échec scolaire etc... vers les interactions et les comportements des élèves, ainsi que les relations entre les enseignant-e-s et les élèves.

C'est à cela que s'attellent Mosconi (1994) ainsi que Baudoux et Noircent (1992) en mobilisant le concept de curriculum caché pour décrire le processus de socialisation différenciée en œuvre à l'école. Leurs travaux, ethnographiques pour Baudoux et Noircent, à partir de dispositifs de séquences de cours filmées pour Mosconi, portent sur le repérage des mécanismes fins qui contribuent à faire vivre une expérience scolaire différente aux filles et aux garçons, tant dans les relations des élèves entre eux que dans les interactions entre les professeur-e-s et les élèves. Ainsi on peut citer les phénomènes de dominance des garçons qui investissent l'espace physique et sonore, la forte attente qui pèse sur les filles concernant leur conformité à la forme

scolaire¹⁴, l'attention supplémentaire dévolue aux garçons par les professeur-e-s, le double standard de l'évaluation des comportements et des performances. Résultat :

Ainsi les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité, et les filles à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité des enseignants, à se limiter dans leurs échanges avec eux, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, et à supporter sans protester la dominance du groupe des garçons, en somme à rester à leur place. » (Mosconi, 2004 : 168).

Au Québec, Bouchard et St-Amant reviennent sur les acceptions traditionnelles du concept de socialisation dans le champ sociologique (courroie de transmission entre la société et les individus, outil d'intégration et d'harmonisation sociale, intériorisation des valeurs) pour en contester le caractère unidimensionnel et vertical :

Si l'action de socialisation ne peut être niée, elle n'est ni univoque ni attachée à une seule et même relation... Dans une perspective interactionniste, individus et groupes sociaux se socialisent mutuellement selon une mouvance et des accents qui reflètent la redéfinition continue des enjeux selon l'état des rapports de force et leur conjugaison (Bouchard et Saint Amant, 1997 : 107).

Suite à leur enquête auprès des élèves du secondaire au Québec pour repérer les possibles postures par rapport aux stéréotypes de sexe, Bouchard et St-Amant s'éloignent d'une interprétation déterministe et proposent, au contraire, le concept de mobilité de sexe pour rendre compte des positions diverses des hommes et des femmes par rapport aux stéréotypes sexuels. L'expérience scolaire ne résidant pas seulement dans les contenus académiques, c'est le mérite de Bouchard et St-Amant d'avoir intégré dans leurs entretiens les thèmes de la sexualité, de l'homosexualité, de la maternité afin de déployer les multiples dimensions du rapport social de sexe. Un des résultats intéressants de leur travail fait apparaître comment un écart se creuse entre la catégorie des filles de milieu social privilégié et celles de milieu plus populaire au regard de leur adhésion aux stéréotypes du féminin, les premières

¹⁴ Conformité qui explique pour Baudelot et Establet (1992) leur réussite scolaire.

souscrivant davantage à des représentations associées au masculin. Ce constat d'une distance croissante dans le groupe des femmes, à mesure de leur accès aux prérogatives du masculin, est également mis en évidence par Claude Zaidman dans son article sur les femmes en reprise d'études à l'université. De telles observations conduisent à s'interroger sur les limites des recherches qui envisagent les catégories de sexe comme un ensemble homogène, sans prendre en considération la manière dont le genre est produit par et avec les autres rapports sociaux.

2.3.4 Prise en compte de l'imbrication des rapports sociaux

Poursuivant l'exploration de la littérature en sciences de l'éducation, sociologie des inégalités ou études féministes, il s'agit maintenant d'identifier les travaux qui se démarquent d'une analyse fondée sur les catégories « fille » et « garçon » pour adopter un point de vue plus complexe sur la fabrication du genre à l'école. S'il est indéniable qu'il est nécessaire de contester le mythe d'une école égalitaire en analysant les pratiques et les comportements différenciés selon le sexe au sein de la classe, il reste cependant beaucoup à faire pour rendre compte des modulations à l'œuvre selon des groupes et des contextes différents si on se place dans une perspective d'analyse catégorielle, et encore davantage si on s'attache aux mécanismes d'imbrication des rapports sociaux et à leurs dynamiques évolutives.

Divers travaux s'emploient à élargir le champ de la recherche sur les inégalités à l'école, travaux construits initialement dans une approche descriptive et causale différentialiste, pour tenter de rendre compte de la variété et la complexité des dynamiques qui interviennent dans l'expérience scolaire tant des élèves que des enseignants et des enseignantes. Ainsi se positionnent les thèses de Pasquier¹⁵ en

¹⁵ *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum*, Paris X, 2013

France et de Richard¹⁶ au Québec qui, sur les terrains de l'école élémentaire pour l'un et de l'école secondaire pour l'autre, déploient le genre dans sa dimension de production des identités sexuées, mais aussi de « contrainte à l'hétérosexualité » (Rich, 1993). Tous deux, ainsi que Dagorn et Alessandrin (2015) au sujet de la transidentité, s'attachent à rendre compte des discours et pratiques de l'école qui, par le maniement normatif des catégories du féminin et du masculin en homologie avec les groupes de sexe, construisent la norme hétérosexuelle comme seule forme licite des sexualités. Outre leurs très riches aspects de documentation des pratiques enseignantes, ce qui ressort de ces travaux est la nécessité de sortir de l'indifférence aux différences (fonctionnement propre en particulier à l'école républicaine française) pour être en capacité de prendre en compte les violences physiques et symboliques qui s'exercent dans l'espace scolaire (Richard et Chamberland, 2014 ; Teychenné, 2013).

C'est une logique similaire qui conduit la recherche sur les inégalités en raison de l'origine à penser le concept de discrimination, initialement conçu dans le champ du droit, pour agir sur les phénomènes de racisation structurelle de l'école (Dhume 2014). Cependant l'exploration de ce champ laisse peu apparaître des démarches articulant les rapports sociaux. Par ailleurs en France l'ambiguïté de la notion « origine » euphémise le concept sociologique de « race »¹⁷, très contesté, alors qu'au Québec on privilégie l'emploi de « diversité » ou « pluriethnicité » pour qualifier les situations ou les groupes non-majoritaires. Dans les deux cas l'accent est porté sur les catégories et non sur le rapport social. La controverse, soulevée par les résultats de certaines études françaises (Roux 1991, Beaud 2002, Tribalat 1996, Laacher et Lenfant 1997) postulant que des filles et des garçons maghrébin.e.s entretiennent un

¹⁶ *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise*, Université de Montréal, 2014

¹⁷ Selon la théorisation de Colette Guillaumin « la race est une formation imaginaire, juridiquement entérinée et matériellement efficace. » (2002, p.341)

rapport différencié à l'école introduit, cependant, la possibilité d'appréhender les situations du point de vue des sujets :

L'intériorisation de la stigmatisation semble donc générer des stratégies distinctives de mobilisation ou de découragement, variables selon une configuration spécifique qui (...) peut inclure la classe, le genre ou l'« origine » - en tant que dispositions apprises et/ou en tant que ressources cognitives (Dhume et al. 2011).

Au Québec, une étude¹⁸ conduite par Lefebvre et Legault en 2006 sur les représentations et comportements sexistes d'élèves du primaire inscrits dans des écoles pluriethniques conclut à l'impossibilité d'une attribution causale de ces comportements et représentations ni à un groupe de sexe, ni à un groupe ethnique en particulier :

toutes les données convergent plutôt vers la nécessité de tenir compte à la fois du genre et du groupe ethnique d'appartenance, pour dresser un portrait cohérent des formes, des manifestations, des enjeux et de l'impact de cette problématique sur le climat de la classe et sur la réussite socio-scolaire des élèves, migrants et non-migrants (Lefebvre et Legault, 2006 : 103).

Séverine Depoilly dans sa thèse sur les filles et les garçons de classe populaire au lycée professionnel¹⁹ questionne l'invisibilisation des garçons, dans les recherches précédentes en tant qu'objet principal de l'investigation. En fait, dans les travaux abondants sur l'échec scolaire (Crahay, 1966 ; Bonnéry 2007), les désordres et violences scolaires (Testanière 1967; Gasparini, 2000 ; Debarbieux, 1996), l'expérience scolaire (Dubet 1991; Dubet, Martucelli 1996), il semble que les élèves soient traités au masculin neutre et non pas sous l'angle de la place qu'ils occupent dans le rapport social de sexe; l'étude de Sylvie Ayrat²⁰ sur les sanctions au collège fait exception à ce constat en cela qu'elle met au cœur de son analyse les mécanismes

¹⁸ « Connaissance et assignation de stéréotypes de genre dans une population scolaire de pré-adolescents et pré-adolescentes de divers groupes ethnolinguistiques montréalais » Revue internationale d'éducation familiale, n°19, 2006

¹⁹ *Filles et garçons au lycée professionnel. Rapport à l'école et rapport de genre*, Paris VIII, 2011

²⁰ *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, PUF, 2011

de production de la masculinité, auxquels contribue le dispositif scolaire. Il faut cependant noter dans cet ouvrage, la symétrisation opérée entre la vulnérabilité des garçons à l'école et celle des filles, à rapprocher de la rhétorique masculiniste qui tend à minoriser les inégalités de genre. Telle n'est pas toutefois la démarche de Depoilly qui, dans son enquête ethnographique, s'efforce de comprendre les stratégies mise en œuvre par les filles et garçons des classes populaires face à la double disqualification sociale et scolaire à laquelle ils et elles sont confronté.e.s.

2.4 Analyses interactionnistes

Pour avancer dans l'identification des cadres les plus adéquats à l'exploration de mes questions de recherche à partir de données empiriques, il est nécessaire de s'arrêter aux ressources que peuvent proposer les démarches interactionnistes. En effet, les processus de socialisation supposent le recours à des techniques d'observation des interactions indissociables épistémologiquement de leur objet d'étude. Claude Zaidman découvre, dans son parcours, le texte de Goffman *L'arrangement des sexes* qu'elle contribuera à publier en France et à défendre comme un outil apte à contribuer à la sociologie du genre :

L'un des aspects les plus intéressants de cette publication réside dans le fait que la « micro-écologie sociale » de Goffman, en proposant des outils pour l'observation et l'analyse, donne droit de cité dans le champ universitaire à une sociologie des interactions qui permet notamment d'explorer le jeu entre le privé et le public, entre le personnel et le politique (Zaidman 2007 : 101).

Pour Zaidman, ce sont les résultats de ce type de recherches qui permettent le mieux de remettre en question la « naturalité » des rapports sociaux en permettant de faire apparaître leur construction dans des réalisations situées. La ritualisation des comportements, la mise en scène et la réflexivité institutionnelle lui apparaissent des

outils conceptuels propices à cette intention. Elle les utilisera pour mener l'observation des enfants à l'école primaire, en particulier dans la cour de récréation.

2.4.1 « Doing difference »

Candace West et Sarah Fenstermaker adoptent, quant à elles, le cadre théorique de l'ethnométhodologie pour parvenir à saisir comment se réalisent simultanément le genre, la classe et la race à travers les interactions. Celles-ci sont des marqueurs qui rendent possible l'accès aux rapports de pouvoir qu'elles contribuent à entretenir. De *Doing gender* (West et Zimmermann) en 1977, à *Doing difference* (West et Fenstermaker) en 1995, elles affinent leurs conceptualisations et appellent à la réalisation d'enquêtes empiriques pour les valider ou les amender. La descriptibilité (*accountability*) est un concept central dans leur démarche qui postule que chaque membre de la société dispose d'un bagage de connaissances propres à être activées dans les interactions afin d'être « reconnu en sa qualité de membre compétent de la société » (1995, p.20). Cette approche permet de considérer les obstacles et les risques à rompre avec l'intelligibilité commune des situations par lesquelles sont déterminées les places assignées.

La réception des travaux de West et Fenstermaker a suscité de nombreuses critiques concernant leur traitement elliptique des rapports de pouvoir (Hill Collins, Maldonado, Takagi, Thorne, Weber, Winant, 1995) qui ferait négliger la réalité matérielle des oppressions. A cette première critique s'attache celle de la difficulté à penser les résistances dès lors que le pouvoir n'est pas pris en compte. Pourtant West et Fenstermaker, dans leurs études, ne dissocient jamais les dimensions macro-structurelles des dimensions microsociales et affirment que si les effets des systèmes (racisme, capitalisme et patriarcat) sont bien connus, il importe aussi de comprendre

comment ceux-ci sont générés par les sujets dans l'expérience sociale. Leur perspective repose sur quatre propositions majeures.

Premièrement, une interaction ne peut trouver signification qu'en lien avec le contexte dans lequel elle se déroule. Deuxièmement, pour que la classe, le genre ou la race soit « réalisée », il n'est pas nécessaire de se trouver dans une situation d'intergroupe (par exemple les manifestations du genre peuvent se produire en non-mixité, dans un salon de beauté, sur un stade de foot, etc...). Troisièmement, une même situation peut revêtir des significations différentes selon la configuration de l'imbrication des rapports sociaux. Ainsi en est-il des controverses sur la maternité qui opposèrent les féministes américaines, selon la race et la classe. Alors que la maternité peut être considérée comme constitutive de l'oppression (Friedan 1963) par les femmes blanches des classes moyennes, elle peut, pour les femmes afro-américaines, représenter

un travail humanisant, qui affirme leur identité en tant que femmes, en tant qu'êtres humains faisant preuve d'amour et de tendresse, ces gestes même d'humanité que les noirs étaient incapables d'exprimer, selon les proclamations de l'idéologie de la suprématie blanche (hooks, 1984, p.133).

Enfin, à partir de l'affaire Clarence Thomas et Anita Hill²¹, elles montrent comment race, classe et genre se co-construisent : « Le premier plan et l'arrière-plan, le contexte, la saillance et le centre se déplacent d'une interaction à l'autre, mais tous opèrent de façon interdépendante » (2006, p. 132).

2.4.2 Ritualisation

Dans le référentiel interactionniste, la ritualisation occupe une place importante. Elle est par ailleurs l'un des objets de prédilection des approches ethnographiques. Elle a

²¹ Evénement politique et médiatique en 1991 concernant la nomination du juge Thomas à la Cour suprême des États-Unis et la plainte d'Anita Hill pour harcèlement sexuel à son encontre (Fassin, 1991)

notamment été retenue par Wulf, l'un des rares anthropologues à investir l'école, non seulement comme terrain, mais aussi comme objet d'étude de l'anthropologie de l'éducation (Pädagogische Anthropologie). Dans la pensée de ce chercheur allemand, inspiré par l'anthropologie philosophique, l'école est une scène, qui exerce son action performative à travers des rituels : « Ce sont des modèles institutionnels qui mettent en scène des savoirs et des pratiques collectifs partagés et par lesquels l'ordre institutionnel et social assure son autoreprésentation et sa reproduction. » (Wulf, Zirfas, 2001, p. 97). Les rituels propres à l'école possèdent les caractéristiques des rituels à l'œuvre sur d'autres scènes sociales : la répétition, la manifestation publique, la délimitation d'espaces et de temps particuliers, la performativité, et la capacité de transformer l'expérience concrète en un autre niveau de signification. Cependant, ce qui est propre à l'école, c'est l'univers de signes auxquels elle s'autoréfère; le savoir de l'école est un savoir investi pour lui-même, en dehors de toute finalité pratique. L'école est le lieu d'un apprentissage particulier :

[elle] institue l'expérience vicariale comme mode dominant du rapport au monde et au savoir : non seulement le monde n'y est présent que sur le mode du discours-sur-le-monde, mais encore ce discours lui-même est un discours second, un « vice-discours », puisque le savoir « scientifique » dont il relève s'y trouve relayé et transposé par la parole et le geste didactiques de l'enseignant (Delory-Monberger, 2005, p.81).

Les destinataires du rituel sont les élèves de qui il est attendu qu'ils manifestent leur participation au rituel par leur présence, leurs gestes, leurs manières de dire et de faire. Cependant l'apprentissage du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) peut se trouver en tension avec d'autres apprentissages effectués, non pas sur la scène principale de l'école, mais dans ses coulisses. Ce sont alors les espaces interstitiels, tels la cour de récré, les couloirs, la cantine, le cours d'éducation physique, le jour de la rentrée, que vont explorer une série de travaux qui ont en commun de montrer comment se négocient les rapports de pouvoir au sein de l'école sans toutefois les nommer ainsi.

2.5 Ethnographie de l'école

La faible production de travaux ethnographiques concernant l'école, tant en France qu'au Québec, est surprenante en regard de leur abondance aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Une analyse sur dix ans de la revue *Anthropology and Education Quarterly* (Jacquin, 2006) établit les thèmes principaux de la recherche américaine : dans un premier temps l'accent est porté sur les populations ethno-minoritaires en lien avec la réussite ou l'échec scolaire avant de s'orienter vers la question des interactions entre classe, race et genre (Parker, Deyhle, Villenas 1999). Si l'entrée principale dans la question se fait par la race aux États-Unis, ce sont par contre les différences de classe qui sont centrales en Grande-Bretagne, comme en témoigne le réputé ouvrage de Willis (1977), *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Dans son suivi d'une bande de garçons sur différentes scènes sociales (l'école, le travail et la famille), il montre comment leur opposition à l'ordre scolaire se traduit par la construction d'un éthos viriliste, marqué par des comportements sexistes et racistes à des fins d'autonomisation et de subjectivation face à la culture légitime, mais conduit paradoxalement à la reproduction de classe. Centrées également sur les garçons, d'autres études s'intéressant à la déviance comme celle de Hargreaves (1967) et de Lacey (1970), soutiennent l'hypothèse de la construction de sous-cultures au sein de l'espace scolaire par les élèves des milieux populaires, en réponse à la confrontation aux normes des classes moyennes dont les enseignant.e.s sont les représentant.e.s. Les comportements d'opposition à l'ordre scolaire seraient alors un moyen de distinction pour gagner l'estime des pairs.

En France le seul et unique numéro de la revue *Ethnologie française*²² consacré à l'anthropologie de l'éducation paraît en 2007, dans lequel Boumard analyse les évolutions de ce champ de recherche. Outre les glissements de nomenclature et les

²² Jusqu'en Mai 2016, avec la publication de : Payet J.P (dir.) *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Presses universitaires de Rennes.

débats épistémologiques qui les accompagnent (anthropologie ou ethnographie de l'école ? De l'éducation ?), il montre comment en France, « le regard ethnologique, dans sa dimension impliquée et réflexive, a moins d'importance que l'importation de l'ethnographie comme validation de l'approche « micro » à l'intérieur de la sociologie » (Boumard et Bouvet, 2007, p.692) Toutefois certains travaux adoptent ce regard en sociologie de l'école et font référence dans les années 90 (Sirota, 1988, Payet, 1995, Vasquez et Martinez, 1996), inspirés par les travaux de l'ethnologue britannique Woods, dont Lapassade (1989) a été le promoteur en France.

Plus récemment trois études se démarquent par l'attention qu'elles portent à l'imbrication des rapports sociaux. Zoé Rollin²³, dans son ethnographie d'un lycée de banlieue, s'emploie à démontrer comment d'une part le rapport pédagogique et les représentations des enseignant.e.s jouent un rôle dans les stratégies des élèves à l'égard de leur propre sexualité et, d'autre part, comment se co-construisent les normes de genre entre professeur.e.s et élèves ; le rapport pédagogique étant lui-même fortement sexualisé. Son observation l'amène à mettre en évidence le rôle que joue la sexualité comme ligne de démarcation entre les classes moyenne et populaire, ainsi que comme matériau d'une lecture culturaliste et racialisante qui informe le regard des enseignant.e.s sur leurs élèves.

L'étude de Franck Sanselme (2009) porte le même sous-titre et se centre sur la mise en évidence de l'ethnisation des rapports sociaux à l'école. Comme Zoé Rollin, son terrain est celui d'un lycée de banlieue, mais son attention se porte davantage sur les relations au sein de l'équipe des enseignant.e.s, plutôt que sur les élèves.

Marginalement, par rapport à la production des ethnographies de l'école, les analyses de Rollin comme Sanselme intègrent le fait que l'école est aussi un espace traversé par la division du travail, dans lequel évoluent différents corps de professionnel.le.s,

²³ « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue » », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 7 | Printemps 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, <http://gss.revues.org>

(dont celui quasi invisible des agents de service²⁴). Ainsi les rapports sociaux de classe, de race et de sexe s'y reconfigurent en direct dans l'organisation et les pratiques professionnelles²⁵ et non pas uniquement à travers le lien de proximité que l'école entretient avec le marché du travail. Les deux perspectives ethnographiques ici adoptées permettent de rendre compte finement de la manière dont les relations interindividuelles et intergroupes sont informées par les rapports sociaux dans lesquelles elles s'inscrivent, mais aussi comment les dispositifs propres au système scolaire manipulent l'ethnicité ou le genre pour négocier le rapport pédagogique.

Élément d'un vaste projet de recherche mené par une équipe de cinq personnes, la dimension ethnographique de l'étude « Pratiques genrées et violences entre pairs »²⁶ réalisée à Lyon entre 2009 et 2013 permet de documenter la prégnance du modèle hétéronormatif dans les relations entre élèves et met surtout en évidence « la complicité involontaire et inconsciente des adultes et de l'organisation institutionnelle, dans le renforcement quotidien de ces fonctionnements » (Mercader *et al* : 497). Les résultats de cette enquête établissent la classe sociale comme variateur majeur des modèles de genre, qui sous la forme de « violence feutrée » dans les établissements des classes favorisées, se retrouve « surinvestie » dans les établissements des quartiers populaires. Par ailleurs Viviana Albenga, dans sa contribution à l'analyse de la construction de la violence scolaire en problème public, montre la difficulté à dégager le caractère structurel des violences de genre de la racialisation du sexisme, particulièrement intense en 2003 et 2004 en France²⁷. La mise en contexte des observations ethnographiques, l'éclairage historique et l'attention portée aussi sur les pratiques de résistance des filles (dans l'étude sur

²⁴ Anguise, 2014

²⁵ Barrère 2002, Molinier 2006, Delphy 2008

²⁶ Patricia Mercader, Annie Lechenet, Jean-Pierre Durif-Varembont, Marie-Carmen Garcia, Fanny Lignon. Pratiques genrées et violences entre pairs : Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire. [Rapport de recherche ANR] CRPPC (EA356), Triangle (UMR 5206). 2014. <halshs-00986142

²⁷ Cette temporalité lors de laquelle les garçons désignés arabes ou musulmans sont crédités d'un sexisme extraordinaire (Delphy 2006) correspond à celle de la promulgation de la loi interdisant le port du hidjab à l'école (2004).

l'utilisation des jeux vidéo) participent de l'originalité de cette étude par son choix d'un regard multiple sur l'objet. La variété des scènes rapportées, puisque les observations ont été réalisées dans cinq établissements différents, offre un matériau très riche qui pourra entrer en résonnance avec la présente recherche.

Le point commun d'articulation entre les recherches précédemment évoquées relève de leur capacité à prendre en compte les processus de fabrication du genre, de la classe ou de la race, alors que la majorité des travaux sociologiques ont pour point de départ les catégories constituées par les rapports sociaux. Leurs observations portent sur les parties divisées et non sur le principe de partition (Delphy, 1991). Face au constat de la rareté d'études qui permettraient d'analyser les modalités multiples de la co-construction des rapports sociaux, dans et par l'éducation, il est nécessaire d'investiguer d'autres champs qui ont davantage exploré la mise en pratique ethnographique de l'hypothèse théorique de l'intersectionnalité. Les travaux suivants, malgré l'hétérogénéité de leurs terrains, offrent ces ressources. Attardons-nous à leur spécificité.

2.6 Apports méthodologiques

L'article de Sarah Mazouz (2015) sur une enquête concernant les politiques publiques de lutte contre les discriminations dans laquelle elle observe, entre autres, des situations d'interlocution, illustre comment l'analyse ethnographique de l'imbrication des rapports sociaux permet de faire passer celle-ci du statut de cadre théorique au statut d'objet même de la recherche. C'est par la mise en évidence des différentes logiques qui s'actualisent dans une situation donnée qu'elle peut identifier des figures de « mise en porte-à-faux, d'hyperbolisation ou d'euphémisation » (p.87) de la classe, du genre ou de la race. Si la désignation de ces phénomènes peut questionner quant à

leur emprunt au registre de la rhétorique, et donc du discours, elle a cependant l'avantage d'indiquer une piste d'analyse quant au poids respectif, à la saillance, ou à la puissance de l'une ou l'autre des dimensions des rapports sociaux pour ancrer l'interprétation dans le registre du monde physique. Cela soulève la question du vocabulaire adéquat pour rendre compte de ces phénomènes.

A partir d'un questionnaire sur la variation des rapports sociaux de sexe dans la population des migrant.e.s brésilien.ne.s au Japon, Guénolé Marchadour (2015) utilise un objet tiers, la formation du leadership dans les espaces de mobilisation collective, pour rendre compte de la singularité des configurations du pouvoir et éviter ainsi une généralisation peu conforme avec l'expérience des sujets enquêtés. Dans sa démarche d'analyse, il propose de « désimbriquer » provisoirement les catégorisations de sexe dans les groupements de migrants identifiés (et qui s'identifient) en termes principalement ethnoraciaux et/ou de classe. À cela s'ajoute un dispositif d'enquêtes multisitué (syndicats, écoles et associations). Ce dispositif lui permet de faire apparaître à la fois des variations et des constantes, notamment dans les conditions de maintien dans les groupes et la division des tâches. Le recours à la construction du leadership comme analyseur a ceci d'intéressant qu'il permet d'objectiver les répertoires d'action disponibles, cependant la dynamique des rapports sociaux est ici moins considérée que la formation de configurations spécifiques propres à la contextualisation et à la variation des échelles d'analyse de chacun des sites d'observation (à travers les contextes locaux, sectoriels et nationaux).

Centrées davantage sur l'expérience des sujets et les récits de vie, Salima Amari (2012) dans son travail de déconstruction de l'homogénéité de la catégorie des lesbiennes et Christelle Hamel (2003) dans son étude sur la sexualité des jeunes Français.e.s descendant de migrant.e.s du Maghreb réussissent à montrer comment l'expérience de la racisation conduit à réinterpréter et à qualifier différemment les pratiques de la sexualité et les positions de genre. L'originalité de leurs résultats réside dans la mise en évidence des subtiles stratégies et resignifications opérées par

les enquêtées, qui, soumises aux contraintes de plusieurs systèmes oppressifs, les jouent l'un contre l'autre pour se tracer un espace de liberté.

Avant de conclure cette exploration des travaux contribuant à une approche ethnographique des rapports sociaux, je m'arrête à la mise en garde de Xavier Dunezat (2015) sur le risque d'essentialisation que recouvre l'observation « à l'œil nu ». Car, si le travail de l'ethnographe consiste à effectuer le passage de voir à faire voir, il le réalise dans une tension entre l'exigence empirique de décrire à partir du langage ordinaire et l'exigence de l'analyse qui s'appuie sur des catégories construites. Comment ne pas essentialiser des groupes ou des personnes par des désignations a priori, alors que l'objet de l'observation consiste à identifier comment et par quelles pratiques sont formés ces groupes ? Dunezat, à partir de son expérience d'enquête traitant du travail militant, suggère de ne pas renoncer aux catégories de sens commun ou à celles partagées dans le champ sociologique. Cependant, il propose aussi de contrôler son regard pour en maîtriser les inférences, c'est-à-dire à ne pas prendre pour acquis ce que notre œil voit, suivant en cela l'interrogation au cœur de la pensée queer :

« la déstabilisation *queer* du regard sexuant et sexué constitue une nouvelle occasion d'interroger nos dispositifs méthodologiques dans l'objectif de renforcer l'impératif de non hiérarchisation des rapports sociaux. » (Dunezat, 2015,sp.)

Il suggère aussi, en se référant aux travaux de Benelli²⁸ dans les milieux de travail du nettoyage, non pas de voir « qui fait quoi », mais de voir « quoi fait qui », affirmant ce faisant la centralité du travail dans la constitution des groupes sociaux, mais aussi le primat du « faire » dans l'analyse des interactions, rejoignant, par conséquent, l'analyse de West et Fenstermaker dans « Doing difference ». Ceci apporte une précieuse indication méthodologique dans un domaine (celui de l'imbrication des

²⁸ Benelli N. (2011), « Divisions sexuelle et raciale du travail dans un sale boulot féminin : le nettoyage », *Raison présente*, n° 178, pp. 95-104.

rapports sociaux) où elles ne sont pas légion, comme le rappelle l'article d'introduction du dossier de la revue *SociologieS*²⁹ sur la « cuisine méthodologique » en ethnographie du genre.

Pour conclure ce chapitre, je rappelle avec Becker (2016) la mauvaise réputation dont est affligée la recherche ethnographique sur l'école malgré la pertinence de ses résultats. Becker en propose trois hypothèses explicatives : la première concerne l'influence prépondérante de la psychologie dans le champ de l'éducation. Cette discipline informe tant la pédagogie que la didactique, et conduit à expliquer par les conduites individuelles ce qu'il faut bien appeler l'échec de l'école par rapport à ses visées égalitaires. Or l'ethnographie, dont le projet est de voir si les gens font ce qu'ils disent et disent ce qu'ils font, met au jour ce que les institutions produisent et non pas ce qu'elles pensent produire. La mise en évidence des dysfonctionnements, des écarts entre le mythe et la réalité, des discriminations, sont le résultat de ces investigations. La dernière hypothèse à son impopularité provient de son incapacité à fournir des solutions immédiates aux problèmes rencontrés :

Nous (les chercheur.e.s) sommes souvent capables de voir ce qui cause le problème, pourquoi certaines techniques d'enseignement ou d'administration produisent des effets exactement opposés à ceux attendus et espérés. Mais ce que nous voyons comme la cause du problème n'est pas quelque chose à laquelle les professionnels qui attendent notre aide peuvent faire quoi que ce soit. Ou du moins, ils peuvent seulement faire quelque chose à un coût si élevé qu'ils ne sont pas prêts à le payer. (Becker, 2016 : 19)

Aussi c'est en toute lucidité, mais armée par « le pessimisme de la raison et l'optimisme de la volonté³⁰ » que j'ose associer la présente étude à toutes celles qui l'ont nourrie et précédée.

²⁹Martina Avanza, Olivier Fillieule et Camille Masclet, « Ethnographie du genre. Petit détour par les cuisines et suggestions d'accompagnement », *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Ethnographie du genre, mis en ligne le 26 mai 2015, <http://sociologies.revues.org/5071>

³⁰ Gramsci A. *Cahiers de prison*, Gallimard, Paris, 1978 :92

CHAPITRE III

CHOIX CONCEPTUELS

La mise en œuvre de ce projet de recherche s'est accompagnée d'interrogations constantes au sujet de la signification des concepts mobilisés et de leur statut sur le plan épistémologique. Au fil des lectures ainsi que des confrontations entre le terrain et les hypothèses théoriques, certaines d'entre elles se sont amenuisées quand d'autres se sont imposées. Ce faisant, il m'est difficile de retracer tous les sentiers par lesquels j'ai été amenée à musarder, mais je peux rendre compte des choix qui se sont stabilisés et qui ont contribué à construire mon objet, façonnant et refaçonnant le processus interprétatif actif dès les premiers instants de la démarche :

« Le travail interprétatif n'intervient donc pas après la bataille empirique, mais avant, pendant et après la production des « données » qui ne sont justement jamais données, mais constituées comme telles par une série d'actes interprétatifs. » (Lahire, 1996, p.2)

Bien qu'informée des controverses qui traversent les études féministes entre des théorisations que l'on peut référer au courant queer et celles du féminisme matérialiste³¹ et par conséquent consciente de leur probable antagonisme, je risque néanmoins la tentative de mobiliser des références conceptuelles propres à chacun de ces cadres théoriques, en raison de la portée heuristique que je leur crédite pour

³¹ Butler, « Simplement culturel » *Actuel Marx*, n°30, 2010 ; « Comment le genre trouble la classe », *Agone* n°43, 2010 ; Noyé, « Pour un féministe matérialiste et queer », *Contretemps*, 2014, <http://www.contretemps.eu>; Galerand, « Quelle conceptualisation de l'exploitation pour quelle critique intersectionnelle? » *Recherches féministes* n°28, 2015

analyser les rapports sociaux dans le champ de l'école, quitte à reconsidérer ma position ultérieurement.

3.1 Pouvoir, rapports sociaux, rapports de domination.

Issu de la théorie marxiste, le rapport social constitue un des éléments constitutifs de la société globale, en même temps qu'un principe d'intelligibilité du monde social (Pfefferkorn, 2007). Il est, selon Kergoat (2012:17), « une tension qui traverse le champ social et produit des enjeux matériels et idéels autour desquels se constituent des groupes aux intérêts antagoniques. » Les groupes sociaux ne préexistent pas aux rapports sociaux, qui par le biais de pratiques sociales (travail, rites, échanges) les instituent. Dans cette perspective, ce sont des faits matériels qui structurent les rapports sociaux :

Qui dans la société a accès au pouvoir, et pourquoi ? Qui a accès aux dieux et aux ancêtres et pourquoi ? Qui peut contrôler la personne des autres et pourquoi ? Qui peut s'approprier le travail des autres et pourquoi ? (Godelier, 2005 : 195)

Les rapports sociaux ne peuvent toutefois être dissociés de leur face idéelle, condition et garantie de leur effectivité (Godelier, 1984). C'est ce que démontre Colette Guillaumin dans son travail sur le sexe et la race. À partir de la mise en évidence de l'élaboration des systèmes de marque délimitant les frontières entre les groupes, après et non pas avant l'appropriation d'un groupe par l'autre, elle renverse la perspective qui fonde les groupes dans l'ordre de la nature. « Des notions de sexe et de race, on peut dire qu'elles sont des formations imaginaires, juridiquement entérinées et matériellement efficaces » (Guillaumin 2002 [1977] : 341). Construits sociaux, le sexe et la race se perpétuent grâce à l'« idée de Nature » qui invisibilise les rapports de force dont ils sont le produit. Quand le pouvoir se cristallise aux mains d'un

groupe et lui permet d'imposer ses significations, ses règles et ses usages, il se constitue en rapport de domination. C'est ce que Bourdieu nomme la violence symbolique (1972) à partir de son étude sur l'école. Comme Marx et Weber, il identifie deux conditions au rapport de domination : la croyance en sa légitimité et la capacité à dissimuler ses fondements³². C'est une thèse fortement contestée par Nicole-Claude Mathieu (2013 [1985]) qui conteste que, dans le rapport social de sexe, les femmes puissent consentir à leur domination; ce qui se nomme ainsi du côté des dominants se vit pour elles comme oppression c'est-à-dire s'accompagne de violences exercées sur leurs corps, ce qui les conduit non pas à consentir, mais à céder au pouvoir.

Kergoat (2009) insiste sur la nécessité de ne pas confondre le niveau des relations sociales qui met en présence des personnes concrètes et le niveau des rapports sociaux dans lequel se situe la tension entre groupes; cette dernière se manifeste par l'exploitation dans la division du travail, la violence symbolique de la domination, la violence physique de l'oppression (Dunezat, 2015 [2004]). Face à la perception fixiste ou par trop déterministe d'un rapport social immuable, Kergoat soutient, sur la base de l'étude des collectifs de femmes ouvrières et infirmières, que c'est par la transformation des pratiques sociales, et non par celle des relations, qu'il est possible de construire des formes de résistance susceptibles de subvertir le rapport social (op. cit.). De ces différents travaux, je retiens la constitution d'un sujet collectif comme condition de l'émancipation, mais aussi le caractère dynamique des rapports sociaux, toujours à historiciser et jamais isolé. Ils structurent le monde social, se co-construisent mutuellement et sont consubstantiels selon la formule de Kergoat (op. cit.).

Adopter cette grille d'analyse dans le champ de l'école amène à poser une série de questions : quels liens peut-on établir entre l'institution scolaire et la division du

³² Florent Coste, Paul Costey et Lucie Tangy, « Consentir: domination, consentement et déni », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 14 | 2008, mis en ligne le 26 janvier 2009, <http://traces.revues.org>

travail ? Où se situe l'exploitation et de qui ? Quelles sont les formes qu'y prend la domination ? Et en quoi consiste l'oppression dans cet espace particulier ? Par ailleurs, si le rapport de domination se caractérise par son ancrage dans la nature, y-a-t-il une expression propre à l'école de ce phénomène de naturalisation ? Enfin, comment s'y manifestent des résistances et quels en sont les effets ?

Pour explorer ces questions, la conceptualisation du pouvoir réalisée par Foucault me paraît à même de favoriser l'identification « des mécanismes menus » qui, dans l'institution scolaire, contribuent à produire et à reproduire les rapports de classe, de race et de sexe.

L'étude de cette microphysique suppose que le pouvoir qui s'y exerce ne soit pas conçu comme une propriété mais comme une stratégie, que ses effets ne soient pas attribués à une appropriation mais à des dispositions, à des manœuvres, à des tactiques, à des techniques, à des fonctionnements (Foucault, 1975 : 34).

Cette approche est particulièrement propice à considérer la circulation du pouvoir à l'échelle des groupes restreints qui composent l'école. Elle permet de construire un outil d'analyse qui se concentre sur les modalités d'effectivité du pouvoir dans leur variabilité mais aussi dans leur matérialité :

[le pouvoir] est un ensemble d'actions sur des actions possibles : il opère sur le champ de possibilité où vient s'installer le comportement de sujets agissants : il incite, il induit, il détourne, il facilite ou rend plus difficile, il élargit ou il limite, il rend plus ou moins probable ; à la limite, il contraint ou empêche absolument ; mais il est bien toujours une manière d'agir sur un ou des sujets agissants, et ce tant qu'ils agissent ou qu'ils sont susceptibles d'agir. Une action sur des actions (2001, [1982] :156).

Enfin la perspective foucauldienne du pouvoir lui confère une fonction productive et non pas seulement prohibitive (punition, interdiction, négation), qui s'actualise dans les normes. Le pouvoir est productif en cela qu'il contribue à former le sujet, à lui assigner une identité, condition nécessaire de sa reconnaissance dans le monde social, ou par le même mouvement, de son exclusion. C'est le mécanisme de

l'assujettissement qui produit un « sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience et la connaissance de soi » (1994, [1984] : 302).

Dans sa relecture de Foucault, Butler développe le concept d'assujettissement à partir du genre ; elle fait apparaître la codétermination des niveaux structurels et subjectifs, mais aussi l'incapacité des normes à déterminer totalement les sujets, ouvrant en cela des espaces de résistance possible et de développement d'un pouvoir d'agir : « Par quels moyens en venons-nous à voir ce pouvoir de démarcation (de la norme) et par quels moyens le transformons-nous ? » (Butler 2005[1999] :45). Si, pour reprendre une notion de Foucault, le « régime de vérité » est produit dans des rapports de pouvoir, il importe d'en connaître les formes et les contours, car la reconnaissance du sujet, comme la contestation de la norme ne sont possibles qu'en référence au cadre d'intelligibilité et de légitimité produit par le dispositif de pouvoir.

Dans la perspective dialectique qui s'ouvre par la confrontation de la signification d'un pouvoir exogène développée dans les approches matérialistes, et celle d'un pouvoir endogène plus proche des théorisations queer, c'est bien de la question des subjectivités et de leur construction qu'il s'agit. Butler explique le lien qu'elle établit entre cette dimension et l'engagement collectif : « Bien que cette manière de voir ne constitue pas en soi une révolution politique, aucune n'aura lieu sans changement radical de l'idée qu'on se fait du possible et du réel. Et il arrive que ce changement soit produit par certaines pratiques mises en œuvre avant qu'on les explicite théoriquement et qui nous pousse à repenser nos catégories fondamentales. » (ibid.: 46) Le lien établi dans cette affirmation entre les représentations et les pratiques résonne avec l'invitation de Delphy qui, articulant les pratiques aux valeurs, propose de s'essayer à imaginer ce qui n'existe pas pour pouvoir analyser ce qui est (Delphy, 2008). Cependant, comme l'analyse Stevi Jackson (1999), si pour Delphy cet impératif passe par la capacité à penser le « non-genre », pour Butler cette perspective passe par la déconstruction performative de la binarité du genre, dans un mouvement

de déplacement et de resignification constant (« une pratique d'improvisation qui se déplace à l'intérieur d'une scène de contrainte » [Butler, 2006 :13]). Pour Jackson, il s'agit d'une démarche impropre à engendrer des changements radicaux, alors que pour Butler, la possibilité de « troubler le genre » fait apparaître le caractère construit de l'adéquation naturalisée entre sexe, genre et sexualité. Ce qui rend possible la critique « qui dépend, de surcroît, d'une capacité nécessairement collective à élaborer une vision alternative, minoritaire, d'idéaux ou de normes qui nous soutiennent et nous permettent d'agir » (ibid. :15).

S'imposent, en l'occurrence la question des conditions et modalités nécessaires à l'avènement d'une telle vision dans l'espace scolaire, tout comme celle de la fonction émancipatrice de l'école. De quelle émancipation s'agit-il ? Et pour qui ? L'émancipation est-elle compatible avec le projet d'intégration de l'école ?

Si des tensions concernant différentes conceptualisations du pouvoir découlent différentes conceptualisations et pratiques d'émancipation (que je retiens provisoirement comme finalité), elles ne peuvent, selon la perspective soutenue ici, concerner uniquement le rapport social de sexe. Celui-ci ne peut s'envisager isolément, sinon à des fins analytiques.

3.2 Imbrication des rapports sociaux

La réflexion de Joan Scott dans le texte qui introduit, en 1988, le concept de genre dans sa lecture des processus historiques de la domination, m'intéresse sous cet aspect : « le genre doit être redéfini et restructuré en conjonction avec une vision d'égalité politique et sociale qui inclut non seulement le sexe mais aussi la classe et la race ». Scott ouvre ainsi la voie à une réflexion sur les rapports de pouvoir dans laquelle le genre exerce une fonction de pivot. Sa définition du genre le caractérise

comme « *a primary way to express relationships of power* » (1986 : 1067)³³. Le genre occupe-t-il une prééminence dans l'expression des rapports de pouvoir ? Scott développe sa définition en précisant qu'il est à la fois un champ où se déploie le pouvoir, mais aussi un moyen de le signifier, en cela qu'il structure la perception et l'organisation, autant concrète que symbolique de toute la vie sociale (Scott, 1988). Il serait ainsi un principe de savoir-pouvoir à partir et au moyen duquel se déploient les autres rapports sociaux. Cette hypothèse est suivie par Fassin, qui, sans accorder toutefois de préséance au genre par rapport à la classe et à la race, soutient que ces concepts fonctionnent aussi comme des ressources ou comme un langage, ce qui permet de replacer le politique au cœur des logiques de domination par le jeu qu'il permet aux acteurs : « les rhétoriques de la classe et de la race bousculent l'ordre du genre, qui en retour qualifie (et disqualifie) différemment, dans le jeu politique, l'une et l'autre. » (Fassin, 2015 : 17)

Entre les questions qui se posent concernant les politiques de représentativité et les stratégies des groupes minoritaires, autour du sujet des luttes et de leur possibles coalitions, et les questions qui relèvent davantage du champ académique dans la théorisation et l'usage des concepts, les débats sur l'imbrication des rapports de pouvoir sont permanents et complexes.

Considérant les publications récentes³⁴, seule la revue *Nouvelles Questions Féministes* recourt à cette formulation, tandis que les autres évoquent l'intersectionnalité. S'il est vrai que le concept forgé par Crenshaw en 1994 a fait l'objet de critiques concernant le caractère figé, car géométrique de sa formulation

³³ Scott J, *The American Historical Review*, vol. 91, Dec. 1986, « Gender : a Useful Category of Historical Analysis, p. 1053-1065

³⁴ Recherches féministes sur l'imbrication des rapports de pouvoir, *NQF* Vol. 34, No 1 / 2015 Intersectionnalités, *Recherches féministes*, Volume 28, numéro 2, 2015; Prismes féministes. Qu'est-ce que l'intersectionnalité ?, *L'Homme et la société*. 2010/2-3 (n° 176-177); Intersectionnalité et colonialité, *Cahiers du CEDREF*, n°20, 2015 ; Les langages de l'intersectionnalité, *Raisons politiques*, 2015/2 (N° 58), Presses de Sciences Po ; Intersectionnalité: regards théoriques et usages en recherche et intervention féministe, *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 26 N° 2, 2014.

(Kergoat 2009), force est de constater sa bonne fortune, dans ses multiples significations, par la diffusion extensive qu'il connaît depuis une dizaine d'années dans l'aire francophone. Selon Elsa Galerand :

La nécessité d'intégrer la « matrice des oppressions » (Hill Collins, 1990), leur « imbrication » (Combahee River Collective, 1979), l'« interconnectivité » (hooks, 1984), l'« intersectionnalité » (Crenshaw, 1989 ; McCall, 2005 ; Yuval-Davis, 2006 ; Bilge, 2010), la « coformation » (Bachetta, 2006) ou encore la « consubstantialité des rapports sociaux » (Kergoat, 2009, 2012) paraît en effet établie comme condition d'appréhension de la dynamique réelle de l'ensemble et de chacun des systèmes d'oppression » (Galerand, 2015 : 180).

Mais ce n'est pas une question récente. Un questionnement est à l'œuvre dès les années 70 dans la tentative d'articuler par analogie, le sexe et la classe avec Delphy ; le sexe et la race avec Guillaumin pour faire émerger le rapport social de sexe en opposition à la théorie d'une différence des sexes incommensurable (Jaunait, Chauvin, 2012). En ancrant ce rapport dans une théorisation du patriarcat comme mode de production domestique et d'appropriation du corps et de la sexualité des femmes par la classe des hommes, l'une et l'autre établissent les fondements matérialistes de ce rapport. C'est ainsi Kergoat qui montre comment la situation des ouvrières n'est pas le résultat d'une double oppression, mais une configuration singulière où « ouvrière n'est pas le féminin d'ouvrier » (Kergoat, 2012). Parallèlement aux États-Unis, où la centralité de la race est prédominante dans l'espace politique, se développe le *Black feminism* comme mouvement critique d'un féminisme blanc qui se pense universaliste : « *All the Women are White, all the Blacks are Men...* » selon le titre d'un ouvrage devenu un classique (Hull, Scott, Smith, eds. 1982).

La question principale pour le *Black féminism* est alors d'appréhender la domination de genre, sans l'isoler des autres rapports de pouvoir. Car si l'acception commune du sexisme suppose qu'il est un dénominateur commun entre toutes les femmes et contribue par ce fait à définir un « nous », il n'est cependant pas vécu sur le même

mode tant les dimensions « classe » et « race » vont affecter de façon différente l'expérience du sexisme. L'enjeu devient de développer un outil de pensée et de pratiques dans une perspective pluraliste pour répondre à l'urgence d'éviter la recomposition de l'injustice par la mise en concurrence des luttes contre le racisme et contre le sexisme. Dorlin, Lorde, rappellent comment le racisme au sein du féminisme peut être mortifère :

Il contraint les femmes au silence et ces silences de part et d'autre nous tuent : le silence des femmes Noires historiquement tenues en respect hors des discours audibles et dicibles, et qu'elles peinent à briser, le silence des femmes blanches qui sont prisonnières des structures même de la domination qu'elles ont intériorisées, et qui demeurent dans un mutisme coupable quand seul le maître s'exprime en elles. » (Dorlin, 2008 : 31)

En France le débat sur le Pacte civil de solidarité (PACS), à partir de 1997 ainsi que celui sur la parité mettent sur le devant de la scène les questions de genre et de sexualité. A ces occasions, l'appel à l'universalisme et à la stigmatisation du « communautarisme ³⁵ » donne lieu à une rhétorique de la République qui ne saurait souffrir aucun particularisme (Taraud, 2007). En parallèle les différents moments de la controverse sur le port du foulard à l'école font apparaître les liens entre les questions de genre et de race. On constate le retour du terme « race » (Balibar 2007) associé à l'emploi du verbe « racialisier ». La construction de la figure du « garçon arabe » et en contrepoint, de la « fille voilée » (Guénif-Souilamas 2003, avec Macé, 2004) ainsi que l'émergence du mouvement « Ni putes, ni soumises » puis celui des Indigènes de la République (Garcia, 2012), sont en France des éléments notables de la réalité à partir desquels se constitue le débat sur l'intersectionnalité. Face à la concurrence qui s'installe entre la lutte contre le sexisme et celle contre le racisme, Delphy prend position et affirme que cette opposition constitue un faux dilemme :

³⁵ Ce néologisme, dont Dhume (2007) a analysé la construction, est propre au contexte médiatique et politique français où il est devenu une « figure obsessionnelle et envahissante. »

Si l'on revient à la question de la compatibilité des luttes, on s'aperçoit que l'hypothèse selon laquelle lutte antiraciste et lutte antisexiste peuvent entrer en contradiction n'est envisageable que si on considère que les personnes opprimées par le racisme sont toutes des hommes. Dit autrement : cette hypothèse ne se comprend que si les femmes du groupe ne sont pas soumises au régime raciste. À cette condition en effet, des mesures racistes mais antisexistes pourraient être bonnes pour elles. En revanche, si on considère qu'elles font partie du groupe racisé et subissent en même temps sexisme et racisme, il est clair qu'une mesure raciste, même antisexiste, est une mesure contre elles (Delphy, 2006 : 195).

C'est dans le contexte de cette actualité que j'ai été amenée à reconsidérer les intentions premières de mon projet et à envisager l'adoption d'une perspective intersectionnelle, un positionnement analytique uniquement centré sur le genre ne faisant plus sens à mes yeux. Comme le formule Fassin (2006), les questions sexuelles sont aussi devenues des questions raciales, puisque c'est en termes sexuels que l'on définit désormais la différence entre « eux » et « nous ». L'adoption de cette approche m'a amenée à reconsidérer certaines situations observées à l'école, en les complexifiant pour une part, mais en les éclairant aussi.

3.3 Identités, assignation et identification

Dans son article sur les raisons du succès remporté par le concept de l'intersectionnalité dans le champ des études féministes, Kathy Davis (2015) suggère que c'est en raison de sa capacité à être un « point nodal » (Lykke 2005) entre des approches théoriques disparates, qu'il est mobilisé à la fois par les matérialistes et par les poststructuralistes.

Elle [l'intersectionnalité] reprend le projet politique de rendre visibles les conséquences sociales et matérielles des catégories de genre/classe/race, mais elle le fait à l'aide de méthodologies compatibles avec le projet poststructuraliste de déconstruire les catégories, de démasquer l'universalisme et

d'explorer le fonctionnement dynamique et contradictoire du pouvoir [Brah et Phoenix, 2004, : 82] (Davis, 2016 : 8).

Cette hypothèse rencontre mon projet de recherche qui va s'employer dans la construction de l'objet, dans l'analyse des données et dans leur interprétation, à identifier l'imbrication des rapports sociaux mais aussi les variations du pouvoir (ou autrement dit, leur dynamique) selon les situations, en tenant compte de la dialectique entre identification et assignation. Bien que cela ne soit pas l'objet central de ma démarche, l'usage politique de l'intersectionnalité ne peut être écarté, usage à l'origine même du concept³⁶, et que Bilge (2012) se désole de voir « blanchi » dans les espaces académiques. Il entraîne la conception de coalitions nécessaires pour lutter contre les oppressions. Dans mon propos cela se traduit par « la praxis intersectionnelle qui distingue les usages contre-hégémoniques des identités par les groupes opprimés des usages hégémoniques des identités³⁷ » (Bilge, 2012).

Concrètement et selon les situations, les désignations catégorielles peuvent exprimer soit une assignation, c'est-à-dire l'impératif d'affiliation à une catégorie rigide et substantivée, dont l'étymologie juridique du terme traduit la fixité et l'obligation ; soit une identification, par la mobilisation d'une ressource identitaire à des fins stratégiques ou tactiques. Juteau théorise cette dialectique, au sujet de l'ethnicité, comme celle d'une frontière à double face, externe pour l'assignation et interne pour l'identification, sans établir une stricte dichotomie entre « eux » et « nous », car elle considère que les processus de catégorisation sont à l'œuvre de part et d'autre de la frontière, mais sur un mode asymétrique :

Je place les rapports de domination au centre de la dynamique entre catégorisation et auto-identification, entre la capacité du majoritaire à imposer ses catégories et l'usage qu'en font à leur tour les minoritaires. (Juteau, 2015 : 27).

³⁶ Voir les textes présentés par Dorlin (2008) dans *Black feminism. Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*, L'harmattan.

³⁷ <http://iresmo.jimdo.com/2012/12/03/repolitiser-l-intersectionnalite>

Je m'appuie aussi sur les positions de Bilge dans le texte précédemment cité pour m'autoriser à éclairer d'une manière particulière l'une ou l'autre des dimensions des rapports sociaux à des fins empiriques mais aussi stratégiques. Nonobstant leur interdépendance et leur non-hiérarchisation sur le plan théorique, je postule que, méthodologiquement, il peut être nécessaire, voire fructueux d'isoler les rapports sociaux, là où ils sont articulés dans la réalité, à des fins pédagogiques notamment. Il reste à cet égard de considérables efforts à réaliser pour opérationnaliser le concept dans une perspective de compréhension des situations ainsi que d'action transformatrice, dans le domaine de l'éducation. La revue de questions américaine réalisée en 2012 par Grant et Zwier en convient :

Intersectionality demands educators go beyond simply citing the difficulties and complexities of intertwining identities and oppressions. Instead, it is a challenge to detail the complex processes through which categories intersect.(...)Educators should collectively consider intersectionality affordances as they continue to address emerging and persistent social justice issues. (Grant, Zwier, 2012, : 16)

Enfin, pour conclure cette section sur le couple assignation/identification, il est important de rappeler que, bien que non-nommées, non-désignées car représentant la normalité face à la particularité des minoritaires, ce qui constitue en soi un privilège, les catégories majoritaires sont, elles-aussi, l'objet de construction et n'existent que dans leur rapport aux minoritaires. Ainsi étudier les discriminations dans le système scolaire sans considérer comment est produite la norme ainsi que les privilèges qui lui sont attachés ne permet pas de prendre en compte la complexité des rapports sociaux qui le traversent, ni de comprendre les résistances à l'œuvre quand ils sont susceptibles d'être déstabilisés.

CHAPITRE IV

METHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

4.1 Enquête ethnographique en milieu scolaire

L'enquête ethnographique est irréductiblement liée à l'objet d'étude parce qu'elle est le meilleur moyen d'investigation des pratiques agies dans les relations interpersonnelles et intergroupes, et parce qu'elle est l'arme de la dénaturalisation du monde social (Beaud, Weber, 1997). Néanmoins elle n'est pas mobilisée ici à des fins purement instrumentales, mais aussi en raison du lien qu'elle entretient avec la posture épistémologique qui consiste à envisager la recherche *avec* des sujets plutôt que *sur* des sujets. Insérée dans une temporalité de vie où se combinent mon activité professionnelle et la réalisation de cette thèse, l'une de ses conditions de possibilité est la passerelle établie entre ces deux dimensions. Ce faisant elle s'inscrit dans les fluctuations mouvantes, selon les situations, de la distance et de la proximité, de l'observation et de la participation.

Le double mouvement propre à la démarche anthropologique, consistant à rendre étranger ce qui est familier et à rendre familier ce qui est étrange, est facilité par une position ni tout à fait dedans, ni tout à fait dehors dans la relation que j'entretiens avec l'école. Selon les espaces d'investigation, les coordonnées de cette position varient et influent sur ce que Gérard Athalbe (2004) nomme « le produit communicationnel », soit le résultat de la rencontre entre le terrain et la chercheuse. En effet, pour cet anthropologue, les données n'existent pas comme un matériau brut,

elles sont en elles-mêmes produites dans la situation de recherche, le chercheur ou la chercheuse participant au champ d'échanges, ses stratégies et tactiques étant réinvesties par ses interlocuteurs et interlocutrices dans la relation d'enquête. L'élucidation de ce qui s'y joue participe de la possibilité d'accéder aux modalités de structuration des rapports sociaux propres à la situation.

L'implication, même dans un dispositif d'observation « clandestine », est inévitable car elle mobilise, pour être en mesure de voir ce qui s'offre au regard, l'expérience. C'est-à-dire que « votre passé resurgit dans le présent, qu'il l'influence et qu'il circonscrit les limites de l'expérience à venir » (Wright Mills, 1967, cité par Beaud et Weber, op. cit. 38). Cette expérience est présente en sous-texte, tout le long du parcours de recherche, et elle constitue en elle-même une ressource qu'il est nécessaire de scruter et d'interpréter, pour se garder de toute illusion objectiviste. Cette indispensable posture réflexive met bien en évidence les processus d'aller-retour constants entre la cueillette des données et leur interprétation, réduisant quelque peu la dichotomie établie entre l'observation et l'analyse. Journal de recherche et journal d'enquête traduisent bien *visuellement* l'interpénétration des deux dimensions, par des notations intempestives, des questions, des mises en parenthèses, des renvois, des noms et des références etc., quand bien même un effort soutenu de classement distinct est réalisé. Beaud et Weber, qui tiennent pour intenable cette dichotomie, rappellent cependant l'exigence technique de la précision scrupuleuse nécessaire à la description.

Enfin implication il y a, nécessairement et inéluctablement, par le fait d'être façonnée moi-même par des rapports sociaux dont je cherche à comprendre les modalités de production. Si le fait de m'auto-définir comme une femme blanche hétérosexuelle de classe moyenne peut être discutable du point de vue de la réification et de la catégorisation a priori qu'il opère, il est indéniable que ces paramètres seront des facteurs agissants dans les interlocutions et plus globalement, la conduite de la recherche.

4.2 Terrain fragmenté

Le terrain se présente fragmenté parce qu'au-delà de sites bien identifiés, il est composé aussi d'éléments d'observation ou d'entretiens spontanés prenant leur source dans des lieux extérieurs aux sites susmentionnés. Le critère de pertinence pour les inclure au terrain réside en leur capacité à nourrir ou questionner les hypothèses de la recherche. Ainsi parmi ces sites secondaires figurent, entre autres, des contextes d'intervention en formation des enseignant.e.s, des échanges avec des responsables associatifs, des conversations informelles.

L'échelle de l'établissement scolaire est retenue car elle permet d'inscrire l'analyse dans un espace où se croisent différents niveaux d'interactions entre les dimensions micro, méso et macrosociologiques, sans préjuger à priori d'une répartition de ces niveaux en les attribuant homologiquement à l'acteur, l'établissement et l'institution. L'école est ici appréhendée comme un espace complexe de socialisation, traversée par deux systèmes normatifs qui y cohabitent et s'y confrontent : celui de l'institution scolaire avec sa mission de transmission des savoirs et de formation des futur.e.s citoyens et citoyennes, mais c'est aussi un lieu de socialisation entre pairs de la même classe d'âge. Dans cet espace se matérialisent les rapports sociaux à travers un dispositif au sens où l'entend Foucault :

« un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit. » (Foucault, 1994 [1977] : 299),

mais aussi à travers les interactions quotidiennes vécues par tous les protagonistes de l'école : les enseignant.e.s, les élèves, le personnel éducatif, administratif, d'entretien, de surveillance, les parents, et les acteurs et actrices du milieu dans lequel est inséré l'établissement.

4.3 Terrain multi situé

Le terrain est multi-situé en cela qu'il se compose de quatre sites dans lesquelles le dispositif formel de l'enquête est déployé, sans que cela témoigne d'une intention comparatiste terme à terme. Par contre la démarche comparative est envisagée dans la mise en perspective des contextes et des dispositifs de l'école française et de l'école québécoise pour faire apparaître les « allant de soi » respectifs, dans leur lien avec les particularités socio-politiques de chacune des institutions. À noter l'existence d'une différence d'investissement importante entre les quatre sites liée aux conditions matérielles de la réalisation de l'enquête et aux contraintes que celles-ci génèrent. Ainsi, si j'ai pu régulièrement me rendre au collège Diderot entre 2013 et 2015 et plus épisodiquement à l'école des Tilleuls entre 2014 et 2015, ma présence à l'école Beausoleil et à l'école Gabrielle Roy au Québec s'est concentrée (pour des raisons que j'expliquerai plus avant) pour la première, sur une période de deux semaines en 2014; pour la deuxième, sur une durée de deux fois deux semaines en 2015 et 2016.

Chronologiquement la première école est un collège français, le collège Diderot, dont le critère de choix correspond à une volonté d'identifier un milieu scolaire « sans particularités », correspondant à une forme prototypique du collège, en somme. S'y greffe cependant un deuxième critère initialement, celui de la présence explicite d'une volonté de travailler sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons, tel que cela a pu être formulé dans les premiers temps de la recherche.

Le collège Diderot se situe dans une ville de province française de quelques 9000 habitants. Elle a la particularité d'accueillir sur son territoire trois lycées et deux collèges. Dans l'un des lycées est dispensé un enseignement général, dans les deux autres un enseignement professionnel : le lycée Herrade concentre une population d'élèves féminine et propose des filières du secteur tertiaire, alors que le lycée Loux accueille très majoritairement des garçons et organise un enseignement technologique

et industriel. Le collège Diderot compte une population de 660 élèves, venant du bourg et des communes environnantes, âgés de 11 à 15 ans en moyenne. Tous corps de métiers confondus, 75 adultes y travaillent. En matière d'indicateurs socio-économiques, le chef-lieu correspond à la moyenne des villes de même profil démographique sur le plan national. Il connaît cependant un taux de chômage relativement faible en raison de la présence de quelques grandes entreprises sur le territoire. Deux indicateurs principaux ont conduit à choisir cet établissement comme cadre de la recherche. Il s'agit d'un collège qui, d'une part, ne bénéficie d'aucune classification spécifique, n'étant ni à proprement parler urbain, ni rural, ni zoné sous une appellation particulière ; il accueille une population hétérogène. Il a cependant la particularité d'accueillir une section de SEGPA³⁸, une classe d'ULIS³⁹, et de proposer en enseignement bilingue allemand-français pour les élèves ainsi scolarisés dès le primaire. C'est aussi un collège dans lequel une dynamique explicite de prise en compte de l'égalité est présente depuis plusieurs années sous l'impulsion d'un groupe d'enseignant.e.s. Des signes concrets traduisent cette volonté : élaboration d'un projet d'action transversale mobilisant une dizaine de professeur-e-s depuis 2010 qui déclinent, dans le cadre de leur enseignement, une réflexion avec les élèves sur les questions de genre et d'égalité ; participation au concours « Les Olympes de la parole »⁴⁰ et obtention du premier prix au niveau national ; participation de six enseignants au module de formation intitulé « Mixité, genre et égalité » dans le cadre de leur plan de formation continue. La présence, dans le même lieu, d'une pluralité de sensibilités à notre objet, allant de l'indifférence à un engagement concret et manifeste, est une donnée précieuse pour le déroulement de la recherche. Sur la durée du processus de l'enquête, un changement à la direction de l'école a eu lieu, mais les interlocuteurs et interlocutrices privilégiés sont resté.e.s les mêmes ce qui a

³⁸ Section d'enseignement général et professionnel adapté

³⁹ Unité localisée d'inclusion scolaire, destinée aux élèves ayant un handicap

⁴⁰ Concours de plaidoyers organisé par l'Association Françaises des Femmes Diplômées de l'Université (AFFDU)

contribué à une certaine stabilité de ma présence, qu'il a fallu néanmoins renégocier en cours de parcours.

La deuxième école dans laquelle j'ai mené l'observation est située au Québec dans une zone semi-urbaine à l'extérieur de la métropole. La situation géographique de l'école secondaire Beausoleil est largement responsable du haut degré d'homogénéité de l'école⁴¹. La population d'élèves provenant de familles ayant connu un parcours migratoire s'avère sensiblement la même que celle du collège français et y est relativement faible, plus ou moins 10%. Malgré la proximité géographique, ce pourcentage diffère considérablement de ceux observés dans les écoles de Montréal. L'école secondaire Beausoleil compte 850 élèves âgés en moyenne de 12 à 17 ans répartis en cinq niveaux de classe numérotés par ordre croissant de 1 à 5, alors qu'en France la numérotation va par ordre décroissant de la sixième à la troisième⁴². Le nombre d'adultes impliqués dans la vie de l'école (enseignant.e.s, personnel d'encadrement et personnel éducatif, personnel de soutien) est similaire au collège Diderot, soit une soixantaine d'adultes. La ville dans laquelle est implantée l'école Beausoleil connaît un développement économique récent lié à la présence d'industries de pointe sur son territoire. Le taux de chômage y est plus faible que la moyenne québécoise, mais le taux de diplomation également⁴³. Les familles des élèves sont majoritairement de la fraction haute des classes moyennes (des « nouveaux riches » selon un interlocuteur) et sont francophones.

Sur le plan méthodologique, le choix de ces deux établissements permet de travailler l'hypothèse selon laquelle les rapports sociaux de domination trouvent leur expression dans l'institution scolaire, quel que soit son contexte. Contrairement aux démarches qui centrent leurs analyses sur des publics ou catégories particulières, il s'agit ici de comprendre un processus et de vérifier comment il intervient dans la constitution des catégories habituellement non-pensées, ou alors sous la forme de la

⁴¹ Au Québec, 80% des nouveaux arrivant.e.s se concentrent sur l'île de Montréal. (Mc Andrew, 2001)

⁴² Cette curiosité est un héritage émanant de l'organisation des écoles jésuites au XVII^e siècle.

⁴³ Source : Statistiques Canada

neutralité puisqu'elles correspondent à la majorité, sociologique, et non pas numérique.

Le troisième établissement se démarque des autres car il s'agit d'une école primaire, l'école des Tilleuls, dans la banlieue d'une grande ville française ; c'est un concours de circonstances liées à l'actualité française qui m'a conduite à la considérer dans le dispositif de la recherche. J'y suis effectivement présente dans le cadre d'un accompagnement de l'équipe pédagogique qui souhaite intégrer la lutte contre les discriminations dans son projet d'école, au moment où la polémique sur la « théorie du genre » et le programme des ABCD de l'égalité éclate. Cet événement a un fort impact sur cette école, mais aussi sur mes intentions premières de recherche car il m'amène à les reconsidérer à la lumière de ce qu'il m'est donné d'observer dans ces circonstances. L'école des Tilleuls est sise dans un « quartier », pour reprendre l'euphémisme qui caractérise les zones d'habitat social dégradé en France et de relégation des populations issues de l'immigration postcoloniale et, plus récemment, des pays de l'ancien bloc soviétique. Cependant ce terme est réinvesti positivement par les élèves qui s'identifient fortement à leur quartier actuellement en cours de rénovation. L'école des Tilleuls regroupe 210 élèves et treize adultes forment l'équipe pédagogique à laquelle peuvent s'adjoindre des intervenant.e.s ponctuel.le.s. Les indices socio-économiques tant du quartier que de l'école les font figurer dans les catégories les plus défavorisées de l'agglomération⁴⁴. La totalité des élèves proviennent de familles ayant connu un parcours migratoire, pour certaines récemment (environ 10%), pour les autres, de seconde ou de troisième génération.

Ce dernier élément est commun avec la quatrième école visitée qui, sur l'île de Montréal, compte 1600 élèves dont 80% ont des liens familiaux avec une immigration qui se déploie depuis les années 1990⁴⁵ dans ce secteur résidentiel. L'école secondaire Gabrielle Roy est installée dans un environnement

⁴⁴ Revenu annuel médian des ménages : 8000 euros.

⁴⁵ Source Statistiques Canada

majoritairement anglophone, mais c'est une école du réseau scolaire francophone. Les élèves y parlent fréquemment trois langues : une langue maternelle, l'anglais puis le français. Cet élément linguistique est structurant de l'organisation scolaire au Québec et participe de la problématique des rapports entre majoritaires et minoritaires (McAndrew, 2010). À l'école Gabrielle Roy, les élèves proviennent de la classe moyenne et classe moyenne supérieure, l'école figurant parmi les moins défavorisées de la Commission scolaire dont elle dépend⁴⁶. Son offre de programmes, sports-études et programme international, ainsi que ses services en adaptation scolaire l'amène à recruter ses élèves au-delà des limites de son inscription territoriale. Au moment de l'enquête, 145 employé.e.s y travaillent.

Ma présence sur ce site a été rendue possible par l'entremise d'un centre de recherches qui a sollicité l'ensemble des directions de la commission scolaire. La directrice de Gabrielle Roy ayant répondu favorablement, je me suis rendue dans cet établissement sans avoir déterminé auparavant de critères de sélection. Je reviendrai ultérieurement sur les conditions d'entrée dans les différents sites, quand il sera question de la relation d'enquête.

4.4 Variété des matériaux

Les matériaux de l'enquête sont disparates, puisqu'ils regroupent un journal de terrain, des entretiens formels enregistrés et des entretiens informels dont certains éléments sont retranscrits, des documents propres aux sites d'enquête, des documents institutionnels, des sites Internet des établissements, des données produites dans le cadre d'autres recherches.

⁴⁶ Tableau d'indice de défavorisation par école 2014-2015. MEESR

Le cadre de l'observation est déterminé par le découpage séquentiel du temps : cours en classe, périodes de déplacement, pauses, activités des élèves, comités de travail. Les espaces d'observation sont aussi pluriels : salles de cours, couloirs et hall, salle des professeur.e.s, gymnase, bureaux de l'administration et ceux de la vie scolaire, infirmerie, abords de l'école ...

L'observation a une triple fonction : constituer un référentiel commun avec les personnes qui participent à un entretien par la suite, procurer de l'information pour permettre d'appréhender les écarts entre ce qui est dit et ce qui est fait, saisir les interactions entre les personnes et les groupes.

Le matériau des observations est constitué par l'observation et la restitution des interactions entre les élèves, entre les adultes et les élèves et, enfin, entre les adultes entre eux. Une attention particulière est portée aux situations qui combinent les éléments suivants :

- la mobilisation du corps que ce soit dans son effectivité ou dans l'acte de discours qui le concerne, ainsi que le caractère répétitif des interactions qui signale la performativité (Butler 1990) ;
- les gestes ritualisés présents dans les interactions dont l'objectif consiste à témoigner de, et à renforcer l'identité des protagonistes : salutations, jeux, modalité de collaboration et de confrontation ;
- enfin, les situations, formes, et contexte de la mixité révélés par l'observation de la constitution de groupes spontanés ou régulés lors des temps de travail et des temps plus informels

Outre le déroulement quotidien de la vie de l'établissement, les événements ou situations de rupture avec le rythme habituel (incidents, fête, réunions...) font eux aussi l'objet d'observation.

Ce matériau d'observation est complété par des entretiens individuels menés auprès des professionnel-le-s de même que par des rencontres de discussion (focus groups), avec des élèves dans l'intention de vérifier les possibles corrélations entre les

situations observées et les significations que leur confèrent leurs auteurs (Sperber 1982). Le nombre d'entretiens a été établi au préalable avec la direction de l'établissement afin de rejoindre chaque catégorie professionnelle (enseignant-e-s, encadrement, personnels de soutien). Compte-tenu de l'objet même de la recherche le choix de l'entretien non-dirigé allait de soi. En effet loin d'appliquer un schéma préétabli, il permet de suivre le fil conducteur de la pensée de l'interlocuteur, de l'accompagner dans l'élaboration de celle-ci afin de favoriser l'émergence des représentations et des affects. Ainsi la signification se construit au fur et à mesure de l'entretien, puisque la pensée et le discours produits en cette circonstance sont inhérents à la situation de cette rencontre-là, à ce moment-là (Michelat 1975). Les entretiens sont enregistrés et font, dans un deuxième temps, l'objet d'une analyse. Cependant lors de l'entretien, le travail d'interprétation est déjà entamé par l'attention aux formes de l'énonciation, aux actes illocutoires, aux associations d'idées, aux ruptures de logique ainsi qu'aux images employées ; il s'appuie sur

l'étude des relations entre les énoncés langagiers, qui représentent des usages particuliers d'une langue, et la situation de leur énonciation, et plus particulièrement comme l'étude des effets, interprétés en termes d'action, de ces énoncés sur la situation dont ils sont issus (Calame, 2002)

Par conséquent, même si chaque entretien est introduit par la même question, chacun constitue un événement singulier. Bien que non-explicitement dirigé, l'objet principal des entretiens consiste à identifier les processus d'assignation et d'identification à l'œuvre dans la définition et la présentation de soi et des autres, tout comme les processus de signification des situations.

La consultation des documents internes et de communication de chacun des établissements, du site Internet, des rapports d'incidents et de sanctions et de divers autres documents de gestion de la vie scolaire, permet d'approcher les référentiels qui structurent la vie de l'établissement et ses logiques d'action. Le croisement de cette

analyse documentaire avec celle des entretiens et des observations participent du principe de triangulation de la recherche (Savoie-Zajc, 1996).

Bien que très rarement pratiquée dans les recherches qui s'inscrivent dans la tradition constructiviste, l'analyse secondaire de données colligées par d'autres chercheur.e.s peut offrir une opportunité d'enrichissement du propos, dès lors que cette démarche n'est pas employée à des fins de validité, mais comme objet de réinterprétation. Ce faisant les mêmes processus de construction interprétatives sont réalisées à partir des verbatim ainsi introduits que pour les données primaires. Parmi les objections formulées à l'encontre du développement de cette pratique en France⁴⁷ (Duchesne 2005) figure la nécessité de contrôler correctement le contexte pour réaliser une analyse valide. Si la contextualisation est indubitablement une condition de l'interprétation, il ne saurait cependant y avoir de contexte qui s'impose sur le mode d'une vérité *ex ante*. À des degrés divers, le contexte est lui-même l'objet d'une reconstruction *ex post* et ne peut donc être considéré comme un élément dissocié de l'entretien (Mauthner, Parry et Backett, Milburn, 1998, cité par Duchesne, op. cité). Si cet argument plaide en faveur de l'inutilité de la réutilisation de données, j'avance cependant l'hypothèse que cette option, à condition d'être maniée avec discernement, peut se révéler positive par sa contribution à la conception d'un tableau, certes plus impressionniste que naturaliste (au sens pictural), mais aussi plus dense. Selon Corinne Rostaing (2012), chercheuse sur le terrain carcéral, cela s'intègre à la dimension multi-située de la « comparaison documentée ».

⁴⁷ Pour une synthèse de ce débat voir : Sophie Duchesne. Développement de l'analyse secondaire et des méthodes d'analyse qualitative: une chance à saisir ?. M. Dargentas, M. Brugidou, D. Le Roux & A.C. Salomon (eds). L'analyse secondaire en recherche qualitative. Utopie ou perspectives nouvelles? Nov 2005, Grenoble, France. Lavoisier, pp.1-18, 2010, Tec & Doc.
[http:// archives-ouvertes/halshs-00841876v1](http://archives-ouvertes.fr/halshs-00841876v1), mis en ligne le 17 Juillet 2013

4.5 Perspective comparative entre des établissements scolaire de France et du Québec.

À l'image des va-et-vient entre la théorie et le terrain, les allers-retours entre le Québec et la France sont un élément déterminant du processus de construction de la recherche. Les contrastes, écarts ou similitudes constatés font émerger de nouvelles questions qui, sans cette confrontation, seraient probablement restées dans des angles morts. L'explicitation nécessaire des catégories utilisées, voire leur traduction, conduit à se garder du piège de la naturalisation, et à envisager les logiques sociales à l'œuvre dans chacun des pays. Si la perspective comparative de la recherche est déjà affirmée par son caractère multi-situé, la dimension internationale ajoute, par ailleurs, la possibilité d'appréhender plus visiblement les caractéristiques socio-politiques des deux systèmes scolaires. Cependant son objectif premier n'est ni de connaître davantage ni de circonscrire mieux l'école française et l'école québécoise (ceci étant néanmoins un acquis secondaire), mais plutôt de rendre pensable, voire possible, des pratiques différentes par la confrontation de leurs logiques respectives.

Ma première perception, intuitive, d'un rapport différencié à l'égalité dans les sociétés françaises et québécoises se trouve confirmée par l'identification, d'une part, des cadres idéologiques dans lesquels l'égalité est déclinée et, d'autre part, par le repérage de jalons socio-historiques qui permettent de bien camper ces préalables contextuels. Conformément à la manière dont le monde social est découpé à la fois dans les politiques publiques et dans l'analyse sociologique, les pratiques discursives concernant l'égalité sont partagées sur les grands axes des rapports sociaux et ne permettent que fugacement d'entrevoir leur articulation, d'autant plus que la recherche est elle-même fragmentée en sous-champ disciplinaires. Ce sera donc à partir du terrain, que sera élaborée cette articulation. De même, l'émergence récente dans les textes institutionnels et la considération ou la non-considération des

violences homophobes et transphobes seront développées à partir des observations du terrain.

Comprendre la manière dont les questions se posent sur les terrains d'enquête, autant sur le plan sémantique que sur le plan pragmatique, requiert une exploration du contexte dans lequel les situations s'inscrivent. Les deux sections qui suivent s'emploient à exposer les paramètres des politiques publiques de l'égalité au sein des institutions scolaires française et québécoise en tentant de mettre en exergue ce qui les distingue. La dernière section s'intéresse à la manière dont se traduisent les revendications portées par le mouvement féministe en France et au Québec dans le champ de l'éducation, pour en repérer les logiques d'action spécifiques.

4.5.1 Le mythe de l'égalité du modèle scolaire républicain français et la question de l'égalité entre les filles et les garçons.

Au cœur du système scolaire français figure sa croyance indéfectible d'être une institution égalitaire par nature et par destinée. Cette affirmation est maintes fois réitérée dans les textes ministériels, si ce n'est dans le Code de l'éducation. Cependant, plus qu'à la réalité d'un enseignement rigoureusement équitable, cette invocation concerne davantage le rejet des inégalités au sein d'une matrice scolaire républicaine confondue avec l'unité nationale :

« A la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion. Cet idéal laïque et national est la substance même de l'école de la République »⁴⁸.

Conformément à cet idéal, l'école française considère les élèves comme des individus abstraits, en dehors de toute appartenance, puisqu'elle ne reconnaît formellement ni

⁴⁸Ministère de l'Éducation Nationale – Circulaire du 20 Septembre 1994 « Neutralité de l'enseignement public. Port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires »

groupe, ni communauté, ni minorité. Sa fonction de transmission des connaissances nécessaires à la vie sociale s'accompagne d'une mission de transformation des enfants en citoyens, sur les fondements toujours actifs de la III^e République, qui postulent « l'indifférence aux différences » (Bourdieu 1966) pour créer le corps unifié de la nation. Unité dont le projet a longtemps été confondu avec la diffusion d'une culture académique commune, organiquement synonyme de la raison universelle et de l'émancipation (Garnier, 2010). Ce mythe d'une égalité plus proche de l'uniformité que de l'équité, propre à l'« universalisme si particulier » (Delphy 2010) dont la France se revendique, s'est accommodé à l'école, jusque dans les années 60, d'un élitisme inscrit dans ses structures organisationnelles. Depuis, la massification scolaire entraîne certes un processus de démocratisation de l'enseignement, mais cela reste une démocratisation ségrégative (Merle, 2009), notamment par la perpétuation des « grandes écoles » sélectives en parallèle de l'université. Ce principe de ségrégation se retrouve dans de multiples circonstances. Ainsi, à la création du collège unique en 1975, des classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) constituent une filière parallèle à l'enseignement classique qui, sous de nouvelles appellations, se perpétue. De même, dès les années 70 des dispositifs spécifiques sont mis en place pour la scolarisation des enfants provenant de familles immigrées⁴⁹. L'année 1981 voit la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP), politique de discrimination positive à visée compensatrice, qui organise la distribution territoriale des moyens de l'école sur la base de critères socio-économiques. Le montant du budget alloué (selon les périodes, de 0,5% à 1,5% du budget total de l'Éducation nationale, alors qu'un élève sur 5 est concerné⁵⁰) relativise toutefois la visée de cette politique qui se révèle être un échec dont les autorités de l'État finisse par convenir à partir des dernières données de l'enquête internationale PISA (Program for International Student Assessment) :

⁴⁹ MEN, circulaire «La scolarisation des enfants immigrés », 1978

⁵⁰ Cour Des Comptes. *La politique d'éducation prioritaire. In Rapport public annuel 2006*. Février 2006, p. 79-86. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics>

« Les résultats montrent que la France est le pays européen le plus affecté par le déterminisme social, qui ne se traduit pas seulement par une perte de chance pour certains élèves mais par une dégradation du niveau de tous les élèves, y compris les meilleurs »⁵¹ (Site du premier ministre, 2016).

Si, en ce qui concerne les inégalités relatives au handicap, à l'origine ou à la classe sociale, l'école n'hésite pas à déployer des dispositifs spécifiques - dont les effets au regard de l'égalité sont par ailleurs fortement discutables et discutés⁵² -, tout en évitant dans le même temps de nommer les publics concernés, il n'en va pas de même pour les inégalités de genre. Dans une logique d'évaluation de la réussite appuyée sur la performance scolaire, les constats établissent le succès des filles à tous les échelons du système scolaire. Par conséquent, leur insuccès semble être un non-problème. Ce sont donc les stratégies d'orientation différenciée selon le sexe ainsi que les violences sexistes entre élèves qui reçoivent l'attention de l'institution dans la foulée des apports des chercheuses féministes depuis les années 1980 (Mosconi, 2008). L'analyse des textes réglementaires institutionnels associés à ces préoccupations nous permet de rendre visible la construction théorique qui préside à l'encadrement du problème du sexisme à l'école.

Seul un texte législatif concernant l'égalité figure dans une loi-cadre du code de l'éducation, l'article L 121-1 promulgué le 10 /07/89, qui stipule :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances...les écoles, collèges et lycées contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.

Il est modifié par l'ajout suivant en 2005 :

Les écoles, collèges et lycées contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation.

⁵¹ <http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires>

⁵² Voir par exemple, à côté de la production dominante en sociologie de l'école sur les inégalités de classe, les travaux de Hervé Benoît, Bertrand Dubreuil concernant le handicap, ceux de Choukri Ben Ayed, Fabrice Dhume, Georges Felouzis, Françoise Lorcerie, sur les discriminations liées à l'origine.

Puis modifié à nouveau en 2010 :

Les écoles, collèges et lycées concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte... Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité.

Après avoir associé l'égalité, dans un premier temps, au paradigme de l'égalité des chances, l'accent est mis, dans la seconde version du Code, sur l'égalité entre les hommes et les femmes, la mixité et l'orientation. La troisième version, celle de 2010, amène un changement de ton et précise la responsabilité civique de l'école et le respect des droits d'une part, sa mission d'information et de prévention eu égard à la sexualité et aux violences, d'autre part. Cet élargissement progressif du champ d'action de l'école traduit une transformation de l'enjeu qui passe de l'affirmation du principe à des domaines d'application. Ainsi, la lutte contre les violences faites aux femmes est réaffirmée en 2010 par l'article 312-17-1 du Code de l'éducation :

Une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple est dispensée à tous les stades de la scolarité. Les établissements scolaires, y compris les établissements français d'enseignement scolaire à l'étranger, peuvent s'associer à cette fin avec des associations de défense des droits des femmes et promouvant l'égalité entre les hommes et les femmes et des personnels concourant à la prévention et à la répression de ces violences.

Hormis ces deux textes législatifs, l'égalité entre les femmes et les hommes est déclinée par circulaire ou convention, dans les champs suivants:

- l'égalité de traitement des enseignants et enseignantes avec la suppression des concours de recrutement distincts (circulaire 19/02/87 et 19/04/88) et la circulaire sur « la préparation des plans d'amélioration de l'accès des femmes aux postes d'encadrement supérieur dans la fonction publique » en 2000 ;

- l'orientation des jeunes filles, avec un appel aussi constant que réitéré à modifier leur comportement en matière d'orientation (Vouillot 2010)⁵³ ;
- enfin le dernier domaine va de la promotion explicite de l'égalité à la lutte contre les discriminations dans l'arrêté du 12 juillet 1982 intitulé « Action éducative contre les préjugés sexistes » dont le premier article porte sur :

la mention destinée à relever et critiquer, dans l'ensemble des outils pédagogiques (manuels scolaires, fiches, diapositives, films, cassettes, etc.) la persistance éventuelle de stéréotypes sexistes qui perpétuent une image inégalitaire de la femme.

En outre, celui-ci « prévoit que l'éducation doit « assurer la pleine égalité des chances entre garçons et filles par la lutte contre les préjugés sexistes » pour changer les mentalités afin de faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes ⁵⁴ ».

Les années 90 sont marquées par un certain essoufflement sur les questions d'égalité entre les filles et les garçons dans l'espace de l'école (Rogers, 2007), alors même que les débats sur la parité et le PACS prennent de l'importance sur la place publique. Il faut attendre le 2 novembre 2000 pour que dans *Le Bulletin Officiel*, le ministre de l'Éducation Nationale insiste sur le rôle primordial de l'école, « pour parvenir à une parfaite égalité de conditions entre les hommes et les femmes » précisant que : « du côté des programmes, l'éducation civique doit prendre en compte la question de l'égalité des sexes et du sexisme » et, au-delà, l'ensemble des disciplines d'enseignement « doivent s'interroger sur la place qui est faite aux femmes dans les savoirs qui sont transmis ». Un thème nouveau apparaît effectivement dans ce texte, destiné à l'ensemble des adultes composant la communauté éducative.

⁵³ Par exemple les circulaires « Diversification de l'orientation des filles » (27/3/1985) et « Préparation de l'orientation des filles portant des directives relatives à l'orientation des jeunes filles » (21 /12 /1988) ou plus récemment : Bulletin officiel du 7 février 2013, Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018; « Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École », circulaire 20/01/2015

⁵⁴ Soulignons qu'il est sans doute possible de mettre en rapport le caractère novateur de ce texte et l'existence concomitante au sein du gouvernement d'un ministère de plein exercice dédié aux Droits des Femmes.

Dans tous les cas, l'attention doit être portée à la vie scolaire ; c'est, en effet, au quotidien, patiemment et sans relâche, que nous donnerons corps à l'égalité. Il s'agira, en particulier, de prévenir les formes de violence verbale ou physique, sexiste ou sexuelle, qui peuvent apparaître dans un établissement et qui représentent autant de menaces pour l'équilibre des élèves.

« Conçu comme un outil au service de l'action pédagogique à partir de situations quotidiennes... », le texte ouvre sur une tentative de concrétisation du principe en des pratiques pédagogiques. C'est la même intention qui se retrouve peu ou prou, dans les deux conventions interministérielles signées en 2000, renouvelées en 2006 et 2013. Ces conventions dégagent trois grands objectifs de travail :

- Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi.
- Assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes. Cet apprentissage implique notamment la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes.
- Intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des actrices et des acteurs du système éducatif.

Que ce soit en 2000 ou en 2006, le premier objectif met massivement l'accent sur l'orientation et l'adéquation entre l'offre de formation et la situation de l'emploi. La désaffection par les filles des filières d'enseignement scientifiques et techniques est l'objet d'un souci particulier. Le Ministère établira par la suite (en 2011) des conventions de partenariat avec trois associations spécialisées en ce domaine⁵⁵ pour lui prêter main forte. Dans la convention de 2000 il est clairement spécifié que cette convention trouve son origine dans l'incitation de l'Union Européenne et des fonds structurels alloués pour s'engager dans cette voie.

Concernant l'éducation à l'égalité, si elle s'inscrit dans la volonté de « favoriser une société plus égalitaire » elle doit néanmoins « être respectueuse des différences » (2000) ou « basée sur le respect de l'autre sexe » (2006). On trouve dans les modalités de ce chapitre l'évocation, en 2000, de la nécessité de « privilégier des

⁵⁵ Femmes et sciences, Femmes et mathématiques, Femmes et ingénieurs.

approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination » notamment en repérant les stéréotypes sexistes des manuels et ouvrages de littérature jeunesse. Cette mention, unique occurrence du mot « domination », disparaît dans les conventions ultérieures. Par contre, en 2006, on parle des « violences spécifiques subies par les filles issues de l'immigration telles que mariages forcés et mutilations sexuelles », induisant de ce fait une ethnicisation des violences. Le surgissement de ce thème est à mettre en lien avec la temporalité politique et médiatique consécutive aux émeutes des quartiers populaires en 2005 lors desquelles ont été stigmatisés les « garçons des quartiers » comme le montrent Hajjat et Mohammed (2013) dans leur périodisation de la construction du « problème musulman » en France. Les dispositifs juridico-discursifs dont la loi du 15 mars 2004⁵⁶ fait partie, en mobilisant les questions de sexualité et de genre comme étant le fruit d'une oppression spécifique, contribuent ainsi à les racialiser.

Quant au troisième axe concernant les pratiques professionnelles et la formation des acteurs, il apparaît nettement en retrait en 2006 par rapport aux recommandations de 2000. Celles-ci étaient alors détaillées et faisaient l'objet d'un réel plan d'action, tandis qu'en 2006 on s'en tient à des généralités. Notons cependant dans la convention 2006, la première apparition de la notion « genre » pour inciter au développement des recherches sur le genre dans l'enseignement supérieur afin d'« intégrer dans les divers enseignements la place des hommes et des femmes dans la société ». S'il est possible de voir dans cette formulation l'intention de remédier au caractère par trop androcentré des disciplines, il n'est cependant pas certain qu'une telle ambition ne contribue pas à réifier, voire à naturaliser des rôles et des statuts qui leur sont afférents.

Le concept du genre est mobilisé plus fréquemment dans la convention de 2013, que ce soit au sujet des recherches ou de la formation sur le genre, des stéréotypes, des

⁵⁶ Nous reviendrons ultérieurement sur cet événement majeur de la loi sur l'interdiction du port de signes religieux à l'école, dans la constitution d'une catégorie d'élèves discriminées « légalement » : les filles musulmanes (Lorcerie, 2005).

violences, de l'identité. Cette mutation exprime un élargissement et une appropriation du concept qui feront l'année suivante l'objet d'une violente remise en question.

De ce premier tour d'horizon, il est possible de dégager les constats et questions qui suivent. La mixité, en tant que dispositif concourant à l'égalité est très peu problématisée ; faute d'être pensée, elle est vécue comme la concrétisation du principe de l'égalité (Mosconi 2004, Duru-Bellat, 2010). Toutefois les violences sexistes sont envisagées comme une résultante de la mixité, notamment pendant l'adolescence, et supposent d'élaborer une politique de prévention qui repose sur le respect de la différence. Sous l'intitulé de « l'éducation au respect mutuel entre les filles et les garçons » de la convention de 2013, figurent les paragraphes concernant l'éducation à la sexualité et les violences sexistes. Cette symétrisation par le « respect mutuel » pose éminemment question en cela qu'elle occulte les rapports de domination dont la violence envers les femmes est une des formes les plus brutales d'expression. Subsumer à la question de l'éducation à l'égalité, celle de l'éducation au respect de l'autre sexe conduit, non seulement à sa complète dépolitisation, mais aussi au renforcement du sexisme en ce qu'elle fait silence sur la dynamique des rapports sociaux de sexe. L'étude comparative réalisée par Annie Ferrand en 2010 de deux guides d'accompagnement pour l'éducation à la sexualité (à l'hétérosexualité, devrait-on dire) publiés par le Ministère, l'un en 2000⁵⁷ et l'autre en 2008⁵⁸, démontre le déplacement de sens effectué d'un texte à l'autre. Le premier, conçu par une équipe de chercheuses féministes, spécialistes des inégalités à l'école, envisage la sexualité sous un angle sociologique et se préoccupe d'outiller les enseignant.e.s dans leurs pratiques quotidiennes. Le second, inscrit davantage dans une perspective d'éducation à la santé, est sous-tendu par une conception naturalisante de la sexualité dans laquelle il importe « de développer des savoir-être tels que le respect de soi et de l'autre ou l'acceptation des différences ». Cette perspective s'appuie sur les thèses

⁵⁷ « À l'école, au collège, au lycée: de la mixité à l'égalité » *Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de la recherche* (2000)

⁵⁸ « L'Éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur », DGESCO, 2008

différentialistes promues par les auteurs pour qui, sous couvert des cautions scientifiques de la biologie et de la psychanalyse, « LA différence des sexes rend l'inégalité équitable » (Ferrand, 2010). Le point de vue hétéronormatif est saillant et s'il est question d'homosexualité à plusieurs reprises, c'est néanmoins sous l'angle de la particularité, notamment pour l'évoquer dans le cadre de jeux adolescents temporaires et pour mettre en garde contre l'interprétation trop rapide de l'orientation sexuelle. Par ailleurs les questions relatives à l'homophobie, et celles relatives à l'égalité entre les filles et les garçons font l'objet de traitement disjoints.

Depuis la circulaire de rentrée 2001 qui a fait date, l'homophobie est évoquée d'abord dans le cadre de la prévention des violences puis dans celui de la lutte contre les discriminations à partir de 2009. Au moment de la parution d'une circulaire de rentrée à cet effet, une polémique s'élève autour d'un support d'animation pour l'éducation à la sexualité des élèves de primaire, un film qui met en scène un poisson-lune et son amoureux. Ce film fait l'objet d'une censure sous la pression des associations familiales⁵⁹ et confirme ainsi le primat de la norme de l'hétérosexualité dans toute la littérature jeunesse, tous les manuels et autres outils pédagogiques présents à l'école. À cet égard, une étude sur la présence de stéréotypes dans les manuels scolaires⁶⁰ fait état dans ses conclusions de l'absence de représentations concernant l'orientation sexuelle (excepté une image de la *gay pride*), sur un corpus de 3097 images, dont il est permis de supposer qu'il contient des représentations de l'hétérosexualité, mais non définies comme telles, car exprimant la norme implicite. Hormis donc l'éducation à l'hétérosexualité, la mise en œuvre la plus concrète dans les conventions d'une politique d'égalité, prend deux autres directions.

La première note les écarts constatés entre la réussite scolaire des filles et leurs carrières professionnelles de moindre envergure. La solution proposée, à savoir l'investissement plus massif des filles dans les filières scientifiques n'envisage pas la

⁵⁹ A. Louangvannasy et G. Pasquier, *Le Monde*, 12/02/2010

⁶⁰ *Étude sur la place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*, La Halde, 2008

question dans toute sa complexité : absence des garçons de secteurs entiers des filières d'orientation, ségrégation horizontale et verticale du marché du travail, sous-évaluation du travail féminin, articulation des temps de travail et familial, répartition du travail domestique ... et questionne la concomitance de cette problématique avec une désaffection généralisée (y compris par les garçons et ce, à l'échelle européenne⁶¹) des sciences dites dures.

L'autre direction prend acte de l'influence des stéréotypes dans les choix d'orientation et propose d'y remédier par une éducation précoce et adaptée auprès des élèves. La convention de 2013 approfondit particulièrement cette dimension, dont est issue l'expérimentation des ABCD de l'égalité⁶² qui connaîtra le succès que l'on sait. Ce point fera l'objet d'un développement dans la deuxième partie.

Si la volonté de formation de tous les acteurs du système éducatif par l'institution est affirmée, elle est tempérée considérablement à la lecture des rapports de suivi des conventions qui mettent en évidence la place extrêmement marginale accordée à l'établissement de dispositifs adéquats (Zimmermann, 2008 ; IGEN, 2014). Ainsi, la récente enquête⁶³ de 2015 sur la formation à la lutte contre les discriminations dans les Écoles Supérieures de Professorat et d'Enseignement (ESPE) confirme la quasi-invisibilité de ce thème dans les maquettes de formation et fait état du sentiment d'impuissance à s'engager sur la question des discriminations, qui caractérise, à tous les niveaux, les acteurs et actrices de l'éducation. Ce sentiment d'impuissance génère un mécanisme de renversement des responsabilités sur le public des élèves, processus « attesté aussi dans d'autres services publics comme l'un des mécanismes contribuant à produire et légitimer la discrimination, les traitements injustes et la stigmatisation de certains publics (Dhume, 1997 ; Dubois, 1999 ; Maguer, 1999) » (Dhume, El Massaoui, Sotto, 2015).

⁶¹ Schmuck Claudine, *Les jeunes dans les métiers scientifiques et techniques*, http://www.global-contact.net/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/Reperages2013_VF.pdf

⁶² Programme expérimental d'éducation à l'égalité destiné aux écoles élémentaires lancé en 2013.

⁶³ Fabrice Dhume, Nora El Massioui, Floréal Sotto, *Former et enseigner sur la (non-)discrimination à l'école ? - Un enjeu politique incertain*, Iskra, Lezégaux, 2015

Cela peut permettre de comprendre un point aveugle qui apparaît en creux à la lecture de ces textes. En effet, conformément à la conception qui pose le masculin comme le représentant de l'universel et le féminin comme le particulier, ce qui est problématique au regard de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école, ce seraient les filles elles-mêmes : leur manque d'ambition, leur appétence pour des métiers investis principalement par les femmes, leur désinvestissement du domaine scientifique, les risques de grossesse, leur manière de s'habiller sont autant de facteurs invoqués pour aborder les clivages observés, alors que peu, sinon aucun questionnement n'est soulevé pour traiter du désintérêt quasi-général des garçons à l'égard de la filière littéraire ou de leurs choix d'orientation pourtant tout autant marqués par les stéréotypes sexués. La question de l'identité masculine et de son effet sur l'investissement scolaire est cependant apparue en 2009 sur un mode alarmiste à propos du décrochage scolaire des garçons⁶⁴. Dans cette foulée, les recherches sur les masculinités et les effets des injonctions de genre sur les garçons commencent à émerger en France (Thiers-Vidal 2009, Zaouche-Gaudron et Welzer-Lang 2011), alors que l'on assiste depuis quelques années à une inflation des discours construisant la figure du « garçon arabe » sexiste et violent (Guénif-Souilamas et Macé, 2004). Construction qui oblitère la situation de discrimination que ces derniers connaissent dans l'espace de l'école et qui résulte dans une sortie sans diplôme du système scolaire pour 28% des élèves d'origine maghrébine, soit un pourcentage trois fois plus élevé que celui des élèves sans origine migratoire, selon les quelques travaux disponibles (Caille 2007 ; Grimault-Leprince et Merle 2008 ; Brinbaum et Kieffer, 2009). Françoise Lorcerie (2011) fait l'hypothèse d'une très forte discrimination institutionnelle, au détriment des garçons, dans cette configuration racialisée.

Bref, dans les textes de l'institution aucune mention (sauf l'unique occurrence de « domination » en 2000) ni même de périphrase ne permettent de constater une

⁶⁴ Auduc J.L., *Sauvons les garçons*, Descartes & Cie, 2009

analyse qui prendrait en compte, tant la dynamique des rapports sociaux de division et de hiérarchie que leur imbrication. Ce propos est toutefois à nuancer si l'on se tourne vers certains espaces d'élaboration institutionnelle⁶⁵ au sein desquels la question d'une prise en compte conjointe des rapports sociaux émerge depuis peu sous l'angle des discriminations systémiques, ce qui constitue une première manière de s'en approcher.

Nous verrons rapidement, après ce tour d'horizon des encadrements institutionnels de la question de l'égalité entre les filles et les garçons dans le système scolaire français, faute de pouvoir la considérer dans son articulation avec d'autres axes des rapports sociaux, qu'elle s'interprète différemment dans le contexte québécois. Un détour par les politiques générales d'égalité de l'école au Québec s'avère nécessaire pour comprendre comment la société québécoise envisage ce principe avant de pouvoir en repérer ses formes particulières.

4.5.2 Politiques d'équité et prédominance de la question de la diversité ethno-culturelle dans le modèle scolaire québécois.

Passée en une cinquantaine d'années de « l'ombre du clocher à l'économie du savoir »⁶⁶, l'école du Québec se caractérise d'abord par une mutation très rapide liée à la centralité accordée aux institutions éducatives dans la constitution de la nouvelle société québécoise issue de la Révolution tranquille des années 60 (Bélanger, Comeau, Métivier, 2000). La séparation de l'Église et de l'État, initiée alors, trouve son aboutissement en 1998 dans la substitution de la langue à l'appartenance confessionnelle (catholique ou protestante), comme critère de distinction du double

⁶⁵ Par exemple la conférence de consensus de l'Académie de Créteil : "Penser les discriminations à l'école pour les combattre : du déni à la lucidité ?", février 2016. Voir aussi les travaux du Réseau international école et diversité (RIED) <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/>

⁶⁶ Selon le titre d'un ouvrage sur l'histoire de l'éducation au Québec (J.P. Charland, 2005)

système éducatif québécois. Géré par le ministère de l'Éducation du Québec⁶⁷, le système est fortement décentralisé en ce qui concerne la mise en œuvre des grandes orientations ministérielles. Les commissions scolaires anglophones et francophones sont des instances intermédiaires démocratiques en charge de l'organisation de l'enseignement sur un territoire, incluant les écoles publiques, les centres de formation professionnelle et l'éducation des adultes. Les écoles sont dotées de conseils d'établissement composés pour moitié de parents et disposant d'un pouvoir sur les choix pédagogiques, le projet de l'école, l'allocation du temps dévolu aux matières, la répartition du budget. Les politiques relatives à l'égalité dépendent ainsi autant du niveau de l'état que du niveau de l'organisation locale, avec de fortes variations en fonction des territoires.

La pluralité du Québec s'exprime à travers la coexistence, si ce n'est encore par un projet collectif partagé, de ses peuples fondateurs autochtones, francophone et anglophone, ainsi que des communautés culturelles constituées par les migrations. Au cœur des préoccupations du système scolaire, se trouve donc la quête toujours renouvelée de l'équilibre à atteindre entre « la reconnaissance du pluralisme, garante de l'équité, et le respect des valeurs communes, permettant le maintien d'un espace de significations partagées » (Mc Andrew, 2001, p.15). Parmi les débats et tensions qui accompagnent cet objectif, la question linguistique est prépondérante. Langue d'une « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010) au Québec, mais minoritaire au sein du Canada, le français est la langue de scolarisation obligatoire, sauf à titre dérogatoire, pour les élèves dont la scolarité des parents s'est déroulée en anglais au Canada par exemple. L'apprentissage du français est l'objet central des politiques d'intégration dont les finalités se partagent entre la réussite scolaire et une socialisation commune. À cette fin, deux instruments sont mobilisés : l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle. Dans le document de référence en la matière, « Une école d'avenir » (MELS 1998) il est spécifié : « On admet ainsi que la diversité

⁶⁷ L'éducation est une compétence provinciale au sein de la fédération canadienne.

ethnoculturelle, linguistique et religieuse imprègne la société québécoise et a droit d'expression » (p.6). Bien que « le sourire de la diversité cache les rapports de domination » (Ricci, 2016), c'est ce vocable qui est maintenant majoritaire, y compris dans le champ scientifique, pour décrire la composition plurielle de la société québécoise. Cette affirmation de la légitimité des particularismes s'accompagne, dans sa face concrète, de dispositifs de compensation pour l'apprentissage de la langue d'enseignement, mais aussi d'actions visant à renforcer les liens familles/école ainsi qu'un l'enseignement sur l'interculturalité dans les programmes de formation initiale des professeur.e.s (Potvin et al, 2015). Il est d'usage de dire que l'approche québécoise de l'interculturalité⁶⁸ s'est forgée en contrepoint des politiques multiculturelles canadiennes. Cependant Danielle Juteau montre dans son travail sur la fluctuation des frontières ethniques et la constitution de la nation québécoise, comment le Québec oscille entre « le pôle assimilationniste du républicanisme français, et la célébration de la diversité proprement nord-américaine » (Juteau 2015).

Cela étant, ce sont davantage les principes d'équité et de non-discrimination qui sont mobilisés, plutôt que celui d'égalité des chances mis de l'avant depuis les années 1960 dans un premier temps, pour déterminer les politiques scolaires à destination des élèves handicapés ou connaissant des troubles d'apprentissage. Parmi ces derniers, 65% d'entre eux et elles sont scolarisé.e.s dans une classe ordinaire et 31% dans des classes spéciales à l'intérieur des établissements ordinaires; cette composition hétérogène des classes va conduire au développement d'approches qualifiées « inclusives », à partir de la fin des années 90 (Boutin et Bessette, 2009, cité par Tondreau, 2011). Ce référentiel de l'inclusion va peu à peu s'articuler avec la diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique, se substituant ainsi à la

⁶⁸ Traduite dans une série de plans d'action dont notamment : *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec* (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, 2004), *La diversité, une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec* (MICC, 2008)

perspective de l'interculturalité (Potvin, 2014). Le Conseil Supérieur de l'Éducation s'y réfère dans son rapport de 2010 sur l'état des besoins en éducation intitulé : *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Ce rapport, tout en reconnaissant « l'existence d'un courant idéologique néo-libéral qui influence les décisions dans le champ éducatif » (p.7), reconfigure les inégalités en « zones de vulnérabilité au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative ». Cette dénomination, présente dans le champ des politiques publiques depuis les années 2000, permet aussi d'éviter le terme « exclusion », qui, en toute bonne logique, fait pendant à « inclusion ». Selon Ferrarese⁶⁹ (2013)

De manière générale, le mot vulnérabilité signerait un contexte sociétal d'incertitude et de report de responsabilité où la société n'est plus tant à concevoir comme un univers de contrôle normatif des conduites de ses membres, que comme un contexte d'épreuves et d'évaluations permanentes auxquelles doivent faire face les individus.

Si, dans la stratégie de l'éducation inclusive, l'accent est mis davantage sur l'adaptation de l'école à la diversité de ses publics, plutôt que sur une approche compensatrice des déficiences, ce modèle n'a néanmoins pas disparu dans l'école québécoise; il s'accompagne d'une interprétation qui impute une responsabilité individuelle aux difficultés rencontrées par les élèves, plutôt que de considérer leur position dans les rapports sociaux.

Par ailleurs, la « Nouvelle gestion publique », en vigueur dans les instances de gouvernance de l'école depuis les amendements de la Loi sur l'instruction publique en 2002, puis 2008, introduit une logique managériale et comptable dorénavant axée sur les résultats. Décentralisation des pouvoirs, objectifs chiffrés, plan de réussite et reddition de comptes en sont les outils principaux. L'autonomie plus grande acquise par les établissements a des effets paradoxaux : d'un côté elle renforce une école communautaire soutenue par la démocratie participative, de l'autre, elle participe à la

⁶⁹ <http://www.raison-publique.fr/article655.html>

marchandisation de l'école par des projets pédagogiques sélectifs qui contribuent à la reproduction des inégalités (Robert et Tondreau, 2011). Cette dimension managériale ne peut être ignorée dès lors qu'elle détermine les conditions matérielles et les possibilités de déploiement des politiques publiques au sein des établissements.

C'est ainsi, principalement sous l'égide de la réussite, que la réflexion institutionnelle concernant l'égalité entre les filles et les garçons à l'école se déploie au Québec depuis 1989⁷⁰. Auparavant, suite aux travaux pionniers de Lise Dunnigan en 1975 et de Francine Descarries en 1980 qui établissent l'articulation entre la division socio-sexuée du travail et le champ scolaire, l'examen des manuels scolaires est réalisé afin d'en éliminer les représentations stéréotypées sexistes dès 1982. Cette inscription de la question dans le cadre de référence plus vaste des inégalités structurelles entre les femmes et les hommes s'amenuise toutefois par la suite. En 1999, c'est davantage le différentiel de performance scolaire, au désavantage des garçons, qui suscite l'inquiétude dans le document « Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles », publié par le Conseil supérieur de l'éducation :

L'écart entre garçons et filles, au regard de la réussite scolaire, est un phénomène qui n'est ni récent ni particulier au Québec, puisqu'il est constaté depuis plusieurs années dans de nombreux pays. Toutefois, dans le contexte économique prévu pour les prochaines décennies, où les emplois disponibles exigeront une formation de plus en plus poussée et où le manque de qualifications sera synonyme d'emploi précaire et de chômage, la réussite scolaire devient, plus que jamais, une des priorités des sociétés d'aujourd'hui. (CSE, 1999)

Cette observation prend place dans un contexte de controverses fort médiatisées sur les interprétations à privilégier pour expliquer ces écarts de réussite. Ainsi en 1992, non seulement un magazine à grand tirage titre : « Pitié pour les garçons, une

⁷⁰ Conseil supérieur de l'éducation, *L'Orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989.

génération castrée !⁷¹ », mais encore la revue interne du Ministère de l'éducation s'interroge sur les possibilités d'égale réussite des garçons à l'école⁷². À partir d'une analyse de contenus des discours médiatiques de cette décennie, Pierrette Bouchard (2003) met en évidence la structure commune qui les informe, à savoir une tendance à traiter de manière symétrique les problèmes rencontrés par les femmes et les hommes et à les naturaliser, ainsi que la victimisation des garçons. Elle interprète cette inflation discursive comme une réaction défensive face « aux retombées concrètes du féminisme en éducation », d'autant, ajoute-t-elle que c'est largement autour de cet enjeu que s'est construit la convergence entre les engagements féministes militants, universitaires et institutionnels⁷³ et que dans la foulée, « Les filles se sont émancipées des rôles traditionnels de sexe en y consacrant les efforts scolaires nécessaires. Voilà où le bât blesse! » (Bouchard 2004 : 31).

Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation fait montre d'une grande finesse d'analyse concernant les processus de socialisation différenciée, tant du point de vue verticale (adultes/enfants) qu'horizontale (entre pairs). Cependant sa limite est d'appeler à « reconnaître les rôles sociaux de sexe » et non à se questionner sur leur constitution et leurs effets discriminants. Les recommandations formulées concernent, ce faisant, la correction de ce qui, dans l'environnement scolaire, est de nature à être préjudiciable aux garçons. Ces recommandations rencontrent celles mises en œuvre dans le cadre de la grande réforme de l'éducation qui associe au changement de gouvernance, le renouveau pédagogique et la réforme des programmes: développement de l'approche par compétences et de la pédagogie par projet, respect des rythmes d'apprentissage et des styles cognitifs différents, conférer du sens à la situation scolaire par son lien avec le monde du travail.

⁷¹ *L'Actualité*, 8 mars 1992

⁷² *Vie pédagogique*, Septembre 1992

⁷³ Ainsi le premier numéro de la revue « Recherches féministes » en 1988 est intégralement consacré à l'éducation.

Depuis la publication de ce rapport, la question de l'égalité entre les filles et les garçons est interprétée à travers le prisme de trois nouveaux objets qui s'éloignent encore du cadre d'analyse des rapports sociaux de sexe. Pour l'approcher ainsi, un travail de retraduction est nécessaire puisque en tant que telle, c'est de la position défavorable des garçons par rapport à la réussite scolaire qu'il est question dans la lecture prédominante. Ces nouveaux objets vont être d'abord celui de l'intimidation scolaire, qui englobe les comportements sexistes et qui fait l'objet d'une loi en 2012 pour se doter d'outils d'intervention et de prévention. Le deuxième, en lien avec la question de la réintroduction de l'éducation à la sexualité dans les programmes, s'adresse à la question de l'hypersexualisation. Il est à noter, comme Elisabeth Mercier le souligne dans sa thèse, la co-occurrence de la construction en « problème public » (Muller, 2009) de l'hypersexualisation avec celle du port du foulard par les femmes musulmanes⁷⁴. Enfin, plus marginalement et portée davantage par les institutions gouvernementales de défense des droits des femmes, la question de l'intégration des « métiers non-traditionnels⁷⁵ » donne lieu à des programmes d'action (concours en particulier) proposés aux écoles secondaires.

Ainsi le rapport à l'égalité au sein de l'école québécoise se décline principalement en termes pragmatiques autour de l'enjeu de la réussite scolaire de publics d'élèves fort diversifiés. Plus que la référence au droit et aux principes, c'est la question des moyens à mettre en œuvre qui traverse la réflexion institutionnelle, portée à la fois par un souci d'équité issu du libéralisme politique⁷⁶, et par un souci d'efficacité caractéristique du néo-libéralisme (Robert et Tondreau, 2011).

⁷⁴ Mercier Elisabeth, *Ni hypersexualisées ni voilées ! Tensions et enjeux croisés dans les discours sur l'hypersexualisation et le port du voile « islamique » au Québec*. Université de Montréal, 2013.

⁷⁵ Selon la définition d'Emploi-Québec, il s'agit des secteurs professionnels dans lesquels le taux de mixité est inférieur à 33%, cependant la plupart des programmes de diversification des choix professionnels s'adressent aux filles et aux femmes.

⁷⁶ John Rawls, *La justice comme équité : Une reformulation de Théorie de la justice* [« Justice as Fairness: A Restatement »], La Découverte, 28 mai 2008 (1^{re} éd. 2001)

4.5.3 Rapports entre le féminisme institutionnel / militant et les milieux d'éducation en France et au Québec

Pour un œil français, accoutumé au rejet manifeste dont fait l'objet le féminisme dans l'espace public et politique, le Québec peut sembler de prime abord comme une terre promise. La vigueur du mouvement féministe à l'échelle de la province, les liens étroits établis avec l'appareil d'État, la reconnaissance dont jouissent les études féministes tranchent avec la marginalisation que connaît le féminisme en France, hormis actuellement le courant qui, appuyé sur les revendications d'une laïcité dogmatique (Baubérot, 2015), gagne en audience médiatique⁷⁷. Multiple, le mouvement féministe l'est tout autant au Québec qu'en France, et se départage selon des divisions structurelles concernant les finalités du mouvement (réforme, ou remise en question des rapports sociaux) et, selon les frontières mouvantes des débats sur les interprétations de la laïcité ou ceux sur la prostitution et le travail sexuel (Picq, 2011, Toupin 2005). Par conséquent, cette pluralité intrinsèque empêche d'en parler comme d'un mouvement homogène. Cependant, comme il s'agit dans cette section de montrer les modalités de l'articulation propre à chaque contexte national, entre le mouvement militant, les institutions en charge du droit des femmes et l'école, je n'entrerai pas ici dans le détail des points de litige et de débats qui, par ailleurs, témoignent de la vitalité du mouvement depuis son origine (Taraud 2005).

De prime abord, la configuration québécoise de l'égalité entre les filles et les garçons dans le champ éducatif bénéficie de l'avantage indéniable d'une double dynamique: celle du renouvellement des structures de l'État québécois, et celle de l'organisation du mouvement féministe qui tous deux trouvent leurs racines dans la Révolution tranquille des années 60 dont l'école d'aujourd'hui est le résultat. « Partie prenante de

⁷⁷ Notamment autour des propos de la journaliste Caroline Fourest, épigone de ce mouvement de pensée. Pour une analyse : *Les intellectuels faussaires : Le triomphe médiatique des experts en mensonge*, Pascal Boniface, Jean-Claude Gawsewitch Éditeur, 2011 ; ainsi que les articles de Pierre Tevanian sur le site *Les Mots Sont Importants* : www.lmsi.net

l'effervescence sociale d'alors » rappelle Descarries (2005 : 148) le mouvement des femmes « sera un acteur important du projet de modernisation et de démocratisation de l'État québécois », les féministes québécoises partageant avec lui

des intérêts communs dans un projet de modernisation de la société québécoise : la laïcisation, l'accessibilité à des études post-secondaires, la promotion des droits de la personne et l'élargissement des fonctions socio-économiques de l'État constituant des conditions nécessaires, sinon suffisantes, à l'actualisation de leurs revendications (ibid.).

Ainsi, pour répondre aux pressions du mouvement des femmes, un premier organisme para-gouvernemental, le Conseil du statut de la femme, sera créé en 1973 avec mandat de promouvoir et de défendre les droits et les intérêts des Québécoises ; 1979 verra la création d'un poste de ministre à la Condition féminine et la mise sur pied d'un Secrétariat à la condition féminine appelé à jouer un rôle conseil auprès de la ministre dans l'exécution de ses tâches. Quelquefois remises en question, souvent victimes d'importantes coupures budgétaires, ces infrastructures font néanmoins toujours partie du paysage politique québécois.

De part et d'autre de l'Atlantique, à partir de la fin des années 1970 se constituent des groupes de recherches féministes qui réussissent à s'installer dans un paysage universitaire⁷⁸ plus favorable à leur développement au Québec (Descarries, 2005). Si, pour récuser le discrédit attaché aux études féministes, les chercheuses se sont éloignées des démarches militantes en France (ANEF, 2014), telle n'a pas été la stratégie québécoise. Une première consultation avec des groupes de femmes en 1978, puis un colloque traversé par des débats houleux, (s'agira-t-il de recherches « sur », « par » ou « pour » les femmes ?) conduit à la signature d'un premier

⁷⁸ Dont, au Québec, le Groupe interdisciplinaire pour l'enseignement et la recherche sur les femmes en 1976, précurseur de l'Institut de recherches et d'études féministes (IREF) à l'UQAM ; l'institut Simone de Beauvoir en 1978 à Concordia. En France, le Centre d'études féminines à Paris VIII en 1974, le Groupe d'études féministes à Paris VII l'année suivante, puis le groupe qui deviendra le Groupe d'études sur la division sociale et sexuelle du travail au CNRS en 1976.

protocole de collaboration entre les instances de la recherche et les groupes actifs sur le terrain militant, le Protocole UQAM/Relais-femmes en 1982 :

Les besoins étaient nombreux : documentation, formation sur mesure, recherches-actions, études techniques, outils de sensibilisation sur diverses thématiques telles que la santé, le travail, l'engagement politique et communautaire, les droits juridiques, la violence, la fiscalité, etc... (Kurtzman, 1990 : 507)

Selon Lyne Kurtzman, la convergence des intérêts des unes et des autres s'est concrétisée depuis et s'actualise toujours dans de multiples actions collaboratives qui ont favorisé la création de liens de confiance au fil du temps. Ainsi un plan d'action gouvernementale d'envergure sur l'égalité entre les femmes et les hommes voit le jour en 2006⁷⁹, puis est renouvelé en 2010. Ce plan prévoit 102 actions, de 26 ministères et organismes gouvernementaux, visant à faire progresser l'égalité dans tous les domaines de la vie sociale. Dans le champ de l'éducation ces actions s'organisent principalement autour de deux axes : la diversification des choix professionnels, par des programmes de soutien et d'encouragement tels des concours et des bourses ; la lutte contre les stéréotypes à tous les échelons du système scolaire, mais aussi dans la sphère des médias, de la mode et de la publicité⁸⁰, à travers la conception d'outils de communication et de sensibilisation. La lutte contre les violences sexistes fait l'objet d'un plan d'action pluri-annuel spécifique en 2008 ; dans le rapport concernant son application, il apparaît que

l'élaboration du projet de loi 56 visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école et son adoption ont permis d'établir des liens avec la problématique de l'agression sexuelle et d'apporter une contribution à sa résolution.⁸¹

⁷⁹ *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait*, Plan d'action 2007-2010. Secrétariat à la condition féminine. <http://www.scf.gouv.qc.ca>

⁸⁰ Voir la Charte québécoise pour une image corporelle saine et diversifiée. (ibid.)

⁸¹ *Rapport sur la mise en œuvre du Plan d'action gouvernemental 2008-2013 en matière d'agression sexuelle*. (ibid.)

C'est donc dans le cadre de la lutte contre l'intimidation en milieu scolaire que les actions de prévention des agressions sexuelles et sexistes sont envisagées. Il est permis de se demander comment, dans les sessions de formation qui accompagnent la mise en œuvre des plans de lutte contre l'intimidation, sont interprétées les violences de genre dès lors qu'elles sont subsumées aux manifestations de la violence et non aux conditions qui la rendent possible.

En France, bien que l'institutionnalisation des études féministes se soit renforcée sous l'impulsion des politiques européennes de l'égalité au courant des années 90, le partenariat entre les milieux de la recherche universitaire féministe et les milieux de pratique est demeuré très ténu⁸². Il est vrai que le référentiel de l'universalisme républicain peine à accorder une légitimité à toute politique qui entreprend de caractériser « le citoyen » (Révillard, 2008). Ainsi, depuis la création en 1976 d'un Secrétariat à la condition féminine, seuls deux ministères de plein exercice dédiés aux droits des femmes ont vu le jour : l'un en 1985/1986 avec Yvette Roudy, l'autre en 2012/2014 avec Najet Vallaud-Belkacem. À l'exception de ces deux courtes périodes, les délégations aux droits des femmes sont, soit évincées, soit attachées à d'autres ministères et fluctuent dans leur périmètre d'action et leurs moyens⁸³. Malgré ces mutations, une certaine continuité est assurée via le maillage administratif du territoire et l'action locale des déléguées départementales et régionales aux droits des femmes. Ce maillage est renforcé par le réseau des Centres d'information sur les droits des femmes qui, bien qu'inscrit dans un cadre associatif, est la cheville ouvrière des politiques gouvernementales. Depuis le début des années 2000, les CIDFF ont intégré dans leurs missions, initialement orientées vers l'accès aux droits et à l'emploi, des actions dans les milieux de l'éducation avec quatre objectifs :

⁸² Citons cependant la démarche de l'équipe Simone –Sagesse, de Toulouse, qui « consacre une énergie considérable à maintenir l'esprit d'ouverture qui a caractérisé ses premières années de fonctionnement ». (Lapeyre, Lefeuvre et Rieu, 2004)

⁸³ Notons à côté des attributions récurrentes aux ministères du travail ou des affaires sociales, celles de « la vie quotidienne » en 1991, de la consommation en 1992, de la solidarité entre générations en 1995. Source : <http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/le-ministere-2/ministres-et-secretaires-etat-en-charge-des-droits-des-femmes-en-france/>

- Favoriser l'égalité entre les filles et les garçons
- Éduquer les jeunes afin de prévenir les comportements sexistes et violents
- Mobiliser les jeunes et les équipes éducatives vers une orientation professionnelle diversifiée
- Promouvoir l'histoire des droits des femmes et lutter contre les discriminations sexistes.⁸⁴

Les trois premiers objectifs, plutôt généraux, sont alignés de près avec ceux de la convention interministérielle sur l'égalité, par contre le quatrième renvoie davantage à une culture féministe et à un héritage qui se transmet peu ou prou dans ce réseau.

Plus récemment, en 2013, le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, est créé et mandaté pour l'évaluation des politiques publiques, via notamment des études d'impact et des recommandations au premier ministre. Si l'éducation n'est pas annoncée comme une priorité, la nomination de plusieurs chercheurs et chercheuses qui travaillent sur le genre dans l'éducation, laisse entrevoir une marge de manœuvre à cet égard.

Du côté de l'institution scolaire, depuis 2000 une convention interministérielle définit des axes prioritaires pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans le système éducatif. Un pilotage national et un réseau de chargé.e.s de mission dans les académies sont affecté.e.s à sa mise en œuvre. Ces responsabilités sont dévolues généralement à des inspecteur.trice.s ou des professeur.e.s en sus de leur travail. Quelques personnes disposent de temps spécifique à cette fin. Sans apport de moyens dédiés (sauf exception locale), il n'est pas surprenant de constater les résultats d'une évaluation conduite en 2014⁸⁵ : « un champ peu investi, une mobilisation inégale, une organisation cloisonnée, un manque de relais. » Si on ajoute à cela que nombre des personnes nommées n'ont bénéficié ni d'une formation adéquate, ni ne témoignent nécessairement d'une sensibilité féministe, il est aisé de comprendre le faible impact de ce dispositif.

⁸⁴ Extrait du site du CNIDFF : <http://www.infofemmes.com>

⁸⁵ *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et dans les établissements*, Inspection générale de l'Éducation nationale, Mai 2014.

Il est par ailleurs préconisé, dans la convention la plus récente, que les formations des enseignants :

doivent comprendre une formation au genre et à l'égalité s'appuyant sur des données chiffrées et une vision sensible aux inégalités entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des thématiques abordées. (Convention interministérielle sur l'égalité entre les femmes et les hommes 2013-2018)

Les moyens proposés pour atteindre cet objectif consistent en la transmission descendante de savoirs, et injonctions en cascade à « mener des actions sur l'égalité » d'un niveau à l'autre de la hiérarchie de l'institution. Or, il existe depuis une douzaine d'années des initiatives reposant sur l'engagement de quelques équipes, peu nombreuses et dispersées sur le territoire⁸⁶, qui ont capitalisé savoir-faire, expérience, et approfondi des connaissances, en particulier à Lyon qui a bénéficié de quelques moyens dans le cadre d'un programme expérimental abondé par des fonds européens⁸⁷. Ce qui se dessinait alors petit à petit a brutalement été entravé par la réforme de la formation des enseignant.e.s en 2009 (ANEF, 2014) ; si tout n'est pas perdu, force est de constater que la perpétuation de cette dynamique repose sur de très fortes motivations individuelles en raison de l'énergie considérable à déployer pour maintenir des propositions minimalistes (qui plus est, fréquemment présentées en modules optionnels).

Suivant en cela la proposition de Diane Lamoureux (2016), je distingue les politiques dont les femmes sont l'objet, et le mouvement féministe dont les femmes sont les sujets politiques. Par conséquent, on ne peut établir de rapide équivalence entre les politiques publiques concernant les femmes (ou l'égalité entre les femmes et les hommes selon la terminologie française), et la critique féministe.

⁸⁶ Il n'y a pas nécessairement de corrélation entre la présence d'études féministes et une formation des enseignants qui prend en compte le genre au sein d'une même université ; ainsi les académies de Toulouse, Lyon et Créteil dispensent les programmes les plus structurés dans les Écoles supérieures de professorat et d'enseignement (ÉSPÉ).

⁸⁷ A côté de la modélisation de modules de formation, un fonds documentaire, le fonds « Aspasia » a été constitué, recensant quelques 5000 ouvrages de référence.

Les relations entretenues par le mouvement féministe et l'État divergent au Québec et en France en raison tout d'abord d'un rapport de force considérablement différent d'un pays à l'autre. Malgré son hétérogénéité et la grande distance idéologique qui distingue ses différentes mouvances, le mouvement québécois grâce à son double héritage, américain et français, qui l'oriente davantage vers l'action pragmatique, parvient à

« développer une base communautaire étendue et des alliances stratégiques avec l'ensemble des groupes de femmes dans le double objectif d'étendre son rayonnement et de renforcer son pouvoir de représentation et de pression ». (Descarries, 2005 : 147)

Ce faisant, il s'impose comme un acteur significatif sur la scène publique, à l'inverse de la France où le mouvement féministe est renvoyé aux marges de l'échiquier politique. Cette marginalisation résulte de deux logiques complémentaires : à la suspicion qu'il génère répond la méfiance des militantes face à l'appareil de l'État (Fougeyrollas, 1997). Méfiance paradoxale cependant, car dans sa réflexion de 2001 sur « les femmes et l'État », Delphy souligne les ambiguïtés d'un mouvement qui, historiquement inscrit dans la contestation des institutions représentatives, se saisit néanmoins du droit pour faire avancer ses intérêts. À cette occasion elle cite les propos d'une militante : « Nous avons le choix d'être récupérées par les autres, plutôt mal, ou de nous récupérer nous-mêmes, plutôt mieux » (2001 : 366). Son invitation, pour ne pas rester dans le dilemme de l'immobilisme ou de la compromission avec l'État, consiste à se concentrer sur la définition de stratégies, ce qui implique au préalable de savoir clairement ce que l'on cherche à atteindre.

C'est peut-être cette capacité à penser les stratégies qui participe de la force du mouvement au Québec car, sans conteste, il impressionne par sa dissémination et sa densité avec quelques 1500 groupes qui irriguent tout le corps social : action communautaire autonome, syndicats, tables de concertation, régions, partis politiques, universités... (Descarries, 2005). Cette vitalité est perceptible, par

exemple, dans la tenue des États généraux de l'analyse et l'action féministe en 2013 qui rassemblent 1000 personnes pendant 4 jours pour faire l'état des lieux du mouvement et en dégager les orientations à venir. Parmi celles-ci, la prise de position du mouvement pour un engagement dans la lutte contre tous les systèmes d'oppression est unanimement adoptée et témoigne de la diffusion de la perspective intersectionnelle dans l'analyse et les pratiques du mouvement⁸⁸. Par ailleurs les conclusions finales, énoncées lors de ces états généraux, traduisent aussi une nette prise de distance avec l'État :

« Ainsi, les femmes du monde entier sont appelées à réinvestir la citoyenneté, l'espace public et la militance, car l'État ne sera pas l'initiateur des changements profonds auxquels aspire le mouvement féministe. »⁸⁹

En effet, que ce soit en France ou au Québec, le mythe de « l'égalité-déjà-là » (Delphy, 2004) d'une part, les offensives antiféministes (Devreux et Lamoureux, 2012; Bard, 1999) d'autre part, combinées au désengagement global de l'État néolibéral, contribuent à discréditer le projet féministe, y compris au sein de l'espace institutionnel dévolu à la défense des droits des femmes. La synchronicité de l'attribution, en 2016, de la délégation aux droits des femmes à la Ministre de l'enfance et de la famille en France⁹⁰, et la déclaration spectaculaire de la Ministre de la condition féminine au Québec qui affirme n'être pas féministe mais « égalitariste »⁹¹ en donnent un aperçu.

En contraste avec la vitalité du mouvement féministe au Québec, la faible visibilité des enjeux du genre dans le système éducatif est surprenante au premier abord. À côté des thématiques évoquées précédemment (hypersexualisation, intimidation,

⁸⁸ Voir aussi l'enquête *L'intersectionnalité en débat : pour un renouvellement des pratiques féministes au Québec*, 2014, réalisée par Pagé et Pires en partenariat avec la Fédération des femmes du Québec pour le Service aux collectivités de l'UQAM.

⁸⁹ *Bilan du comité d'orientation des États généraux*, 2014, p.4, <http://www.ffq.qc.ca/wpcontent/uploads/2014/05/Bilanpol-FINALv4.pdf>

⁹⁰ *Le Monde* « Le ministère de la famille, de l'enfance et des droits des femmes suscite l'ire des féministes » 12.02.2016

⁹¹ *Le Devoir* « Lise Thériault ne se dit pas féministe » 29/02/2016

orientation non-traditionnelle), des campagnes et des outils pédagogiques pour la lutte aux stéréotypes de sexe sont initiées et créés par le Secrétariat à la condition féminine⁹², mais ces démarches ciblent les supports et médias culturels, ainsi que les services de garde de la petite enfance, ou encore l'école primaire par la publication d'un guide d'activités à destination des enseignants pour la promotion de relations égalitaires. Dans le rapport concernant le plan d'action contre les agressions sexuelles, la sensibilisation des professionnel.le.s de l'éducation est mentionnée au niveau de la conception des programmes de formation à l'enseignement :

Des orientations d'action ont été dégagées pour sensibiliser des intervenantes et des intervenants du milieu universitaire à l'importance d'intégrer les thématiques retenues, notamment l'éducation à la sexualité et l'éducation aux rapports égalitaires, dans les programmes de formation à l'enseignement. Les compétences professionnelles sur la gestion de classe et la coopération interprofessionnelle avec le personnel des services complémentaires aux élèves ont été visées, en particulier. Les rencontres sur le sujet ont permis l'organisation de séances d'information et de formation sur les liens entre le référentiel de compétences des enseignants et la mise en œuvre des services complémentaires, destinées au personnel enseignant et éducatif des universités⁹³

Une exploration des contenus de programme de formation des départements d'éducation des universités québécoises ne permet pas, toutefois, de repérer cette préoccupation. Il faut prendre des chemins de traverse pour constater que ces questions font bien l'objet d'un traitement, mais toujours dans des contextes de problématisation disciplinaire. Ainsi c'est en kinésiologie que sont évoquées les différences de performance ou d'attitudes des filles et des garçons relevées dans les pratiques sportives dans le cadre de la formation des professeur.e.s d'éducation physique : en sciences des religions, qu'est abordée la réflexion sur l'égalité entre les

⁹² Par exemple « La charte pour une image corporelle saine et diversifiée » ; le livret-guide « Les livres et les jouets ont-ils un sexe? » ; le DVD « D'égal(e) à égaux » www.scf.gouv.qc.ca
Etude « Entre le rose et le bleu. Stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin. » www.csf.gouv.qc.ca

⁹³ Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action gouvernemental 2008-2013 en matière d'agression sexuelle, p.22.

femmes et les hommes via l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse⁹⁴; en sexologie enfin, dans le cadre de l'éducation à la sexualité, qui, à la rentrée scolaire 2015, se voit réintroduite dans le curriculum scolaire par un programme expérimental, avant son élargissement à toutes les écoles en 2017. S'il est évidemment toujours possible de suivre des cours transversaux proposés par les programmes en études féministes des universités dans lesquelles ils sont implantés, l'absence de cette problématique dans les contenus de formation en pédagogie interroge.

4.6 Conclusion de la première partie

A l'issue de cette première étape de la recherche consacrée à définir ses contours et cadres d'interprétation ainsi qu'à explorer les champs dans lesquels elle s'inscrit, il apparaît en premier lieu la difficulté à traiter d'un objet qui existe surtout par son absence. En effet, que ce soit dans les institutions scolaires française et québécoise, mais aussi dans les travaux de recherche sur les inégalités dans l'éducation, il n'y a pas, ou marginalement, de prise en compte de l'imbrication des rapports sociaux. Dans les politiques de l'école, le traitement des inégalités s'effectue sur le mode de la remédiation sans considération des rapports sociaux qui les produisent. Par contre pour de nombreux travaux de recherche qui mobilisent un cadre d'analyse matérialiste, le lien est établi entre les inégalités, les discriminations et les rapports sociaux. Cependant ils sont considérés isolément les uns des autres et constituent ce faisant des sous-champs disciplinaires. Ainsi en France l'attention portée historiquement sur les inégalités de classe à l'école, s'est déplacée vers les discriminations de genre et peine à prendre en compte les phénomènes de racialisation auxquels l'institution scolaire contribue. Par contre dans le projet de

⁹⁴ Enseignement qui, depuis 2008, figure sur la grille-matière de l'école secondaire.

société pluraliste du Québec, la focale porte sur les conditions à mettre en œuvre pour l'effectivité du « vivre ensemble », et semble prioriser les différences relatives à l'ethnicité. Que ce soit en France ou au Québec, les rapports sociaux de classe, de genre et de race actifs dans l'espace scolaire sont invisibilisés par des processus de naturalisation sous-tendus par l'idéologie républicaine d'une part, l'idéologie néo-libérale d'autre part. Ainsi, et de manière un peu caricaturale j'en conviens, au modèle français de l'élève abstrait et de l'enseignant neutre répond le modèle québécois de l'élève performant et de l'enseignant efficace. Cependant ces deux idéologies s'interpénètrent dans les deux pays, limitant par conséquent ces attributions.

L'enjeu de la deuxième partie sera, par l'observation ethnographique, de donner de la chair à ces constats préalables, mais surtout de repérer, à partir de situations singulières, la circulation du pouvoir et l'usage qui en est fait par les protagonistes de l'ordre scolaire.

DEUXIEME PARTIE

INTRODUCTION

Si l'impressionnisme en sciences humaines fait plutôt l'objet de critiques⁹⁵, c'est pourtant le terme que je revendique pour qualifier le tableau qui émerge de mes explorations dans les écoles françaises et québécoises. Le motif principal de celui-ci n'est pas l'école elle-même, mais dans les écoles, la dynamique des rapports de pouvoir, comme le serait la lumière dans la peinture impressionniste, plutôt que le motif.

Ceux-ci ne sont pas saisissables à l'œil nu et c'est par la composition de multiples fragments que formes et mouvements se dessinent. Le choix et l'assemblage de ces fragments est le résultat du point de vue que j'adopte, alliée aux contraintes spatiales, temporelles et économiques qui ont présidé à la production des données elles-mêmes. J'effectue le choix d'une présentation organisée par la succession des quatre sites, ce qui ne correspond pas à une linéarité chronologique, mais permet de conserver l'unité de lieu nécessaire à l'analyse des significations prises dans leur contexte. Cette régularité n'empêchera pas cependant la circulation des interprétations et leur confrontation d'un contexte à l'autre, dans la phase d'analyse.

Il m'importe de préciser, avant de rentrer dans l'étude elle-même, qu'en aucun cas, ces analyses effectuées pendant et à l'issue des observations ne concernent les

⁹⁵ Boudon R. La conversion de Coleman à la théorie du choix rationnel : impressions et conjectures, *Revue française de sociologie* 2003/2 (Vol. 44), p.389

personnes dans leur personnalité et singularité. J'ai cherché à saisir leur place dans les rapports de pouvoir et à identifier comment ils et elles usent de leur pouvoir d'agir dans des configurations bien déterminées. Il n'est, par conséquent, pas question pour moi d'en inférer des conclusions ni sur leurs qualités personnelles, ni sur leur compétences. Je me dois d'effectuer cette mise au point au regard du malaise que peut engendrer la chaleur de l'accueil qui m'a été fait dans les quatre écoles et le tableau critique que j'en donne à voir. Bien évidemment l'action des professionnel.le.s que j'ai rencontré.e.s excède ce que je peux en dire dans la présente étude, et si de nombreux points ont alimenté la perspective critique, d'autres non moins importants mais non pertinents dans le cadre que j'ai déterminé ont suscité mon admiration.

L'enquête combine plusieurs niveaux d'analyse en chacun des sites, cependant leur poids respectif diffère selon le contexte. Par exemple, la fréquence de ma présence au collège Diderot permet une prise en compte plus fine des interactions ordinaires au sein des classes, alors que ce sont davantage des événements qui ont attiré mon attention à l'école des Tilleuls et dans les établissements québécois. L'effet de surprise joue dans mon entrée sur le terrain québécois et il sera mon fil conducteur pour l'école Beausoleil, alors que c'est mon bagage de connaissances et expériences concernant l'école française qui participe à la détermination des objets d'observation au collège Diderot. Dans un cas comme dans l'autre l'entrée sur le terrain n'est jamais neutre; l'objectif premier de ces observations est d'enrichir la problématisation, de progresser dans la formulation de questions heuristiques susceptibles d'éclairer et de transformer des pratiques pédagogiques. C'est à cette aune que sont sélectionnées les scènes, situations et entretiens qui constituent les trois chapitres à venir. Le premier a pour cadre le collège Diderot et s'emploie à documenter comment s'actualise le genre à l'école et comment le genre ne peut être interprété sans son articulation avec les rapports sociaux de classe et de race. Dans le deuxième chapitre qui concerne les deux écoles secondaires québécoises, ce sont les modalités de distribution et de catégorisation des élèves, par les dispositifs scolaires

institutionnel et organisationnel, mais aussi par les interactions propres à ces établissements, qui offrent des matériaux propices à la mise en évidence des rapports de domination dans leur enlacement avec l'ordre scolaire. Dans ces mêmes établissements, certaines fêtes sont l'occasion de célébrer l'hétéronormativité et l'ordre du genre à travers leur ritualisation. Enfin le troisième chapitre, inscrit dans la temporalité d'un événement à l'école des Tilleuls, permet de développer, à l'échelle locale, en quoi l'école est un espace politique traversé par de multiples conflictualités dont l'enjeu est la citoyenneté.

CHAPITRE V

FAIRE LE GENRE À L'ÉCOLE

5.1 Le collège Diderot : un collège bien ordinaire

Je connais le collège Diderot depuis 2012 pour y avoir réalisé une première étude dans le cadre d'un mémoire de master. Des éléments recueillis alors sont mobilisés ici et se combinent avec des entretiens et observations réalisés en 2014 et 2015. L'intérêt de la poursuite de l'observation dans ce collège réside dans la possibilité de recueillir des informations plusieurs années après la mise en place d'un projet concernant « l'égalité entre les filles et les garçons » à l'initiative de mon informatrice, Diane I., professeure d'éducation physique dans cet établissement depuis 20 ans.

« Depuis 6 ans déjà, nous nous sommes dotés au collège (Diderot), d'un *projet égalité* qui vise à lutter contre les inégalités de genre. Les professeurs qui participent au projet le font sur la base du volontariat, en fonction de leur sensibilité et leur action est intégrée à leur programme de cours normal.

Chaque professeur est libre de faire ce qu'il veut, aussi longtemps qu'il veut, et beaucoup ont bénéficié de la formation "mixité et questions de genre" du Plan Académique de Formation.

Les professeurs "formés" deviennent plus attentifs à la lutte contre les inégalités car conscients qu'ils sont eux- même les vecteurs de ces inégalités. » (Fiche-projet 2015 communiquée par Diane I., professeure.)

Entre 2012 et 2015, trois changements de direction se sont produits, ce qui n'a pas été sans incidence sur la continuation de ce projet.

En découvrant le collège je n'ai pu m'empêcher d'avoir une pensée pour Foucault en cela que sa conception architecturale met en œuvre les principes du panoptisme de Bentham : il est composé comme un long paquebot autour d'une travée centrale et de

deux étages parcourus par des coursives où sont distribuées les classes. Aux récréations, le principal se tient fréquemment sur une passerelle de liaison, comme un capitaine de navire. L'analogie avec le système panoptique en tant que « formule politique qui participe d'un type de gouvernement » développé par Foucault (1978), est renforcée quand un professeur me dit que le collège a été construit par le même architecte que la prison de la ville voisine. C'est donc un lieu où il est impossible de voir sans être vu, une scène où chacun est en même temps acteur et spectateur. Le terrain du collège est clôturé et comprend outre la cour de récréation avec quelques bancs, des gradins et deux tables de ping-pong, un terrain de sport et un gymnase. On y accède par une porte à côté de laquelle se trouve le bureau vitré des surveillant.e.s chargé.e.s de contrôler entrées et sorties. La présentation de leur horaire de cours par les élèves est nécessaire dès lors qu'ils ou elles entrent et sortent en dehors des heures de début ou de fin de journée. Les élèves n'ont pas le droit d'être dans une salle de classe sans la présence d'un professeur ni de stationner ou circuler dans les couloirs en dehors des heures de déplacement. Aux temps de pause, quel que soit le temps, ils et elles sortent dans la cour de récréation.

Dans le hall d'entrée figurent quelques œuvres réalisées par les élèves (mosaïques), mais hormis des panneaux et des notes informatives, les murs sont nus. Les couleurs sont agréables et le bâtiment bien entretenu. L'effet général est cependant assez impersonnel.

Certaines règles vestimentaires sont explicites et figurent dans le règlement intérieur :

Le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

Les signes ostentatoires, qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination sont interdits.

Toute attitude provocatrice, y compris vestimentaire, et tout comportement susceptible de constituer des pressions sur d'autres élèves, de perturber le

déroulement des activités d'enseignement ou de troubler l'ordre dans l'établissement seront sanctionnés.

Porter un couvre-chef dans tous les locaux n'est pas toléré.

Chaque élève doit entrer au collège avec une tenue vestimentaire convenable.

Tout élève a le droit à une prévention sanitaire et sociale MAIS il doit avoir une tenue propre et décente. » (Règlement intérieur du collège Diderot validé le 1/07/2014)

De ces éléments du règlement intérieur, je retiens l'insistance concernant le caractère « ostentatoire » du vêtement, ainsi que la large marge d'interprétation possible pour définir ce qu'est une attitude vestimentaire « provocatrice » ou « convenable ». A partir de quelle norme est alors déterminée la frontière entre comportements acceptables et comportements inacceptables ? Dans cette tension entre le pouvoir de la loi et la « pénalité de la norme » se dessine le pouvoir disciplinaire qui constitue les sujets obéissants (Foucault, 1975).

5.2 Ensemble séparés

Si le pouvoir disciplinaire, par son organisation spatiale et son dispositif juridico-discursif régulent la population du collège en exerçant un contrôle permanent sur les corps (Foucault 1975), c'est le genre qui les distribuent dans l'espace. Le principe de division s'y manifeste de manière explicite en deux sites : le dispositif de ségrégation spatiale des toilettes et des vestiaires du gymnase. Goffman a démontré la réflexivité institutionnelle de ce dispositif, car cette ségrégation participe à la production de la différence plutôt que d'en être la conséquence. (Goffman, 2001 [1977]) Dans les textes réglementaires, les filles et les garçons ne sont pas mentionnés, sinon par la référence à l'égalité dans les sections du règlement intérieur qui s'adressent aux élèves :

Tout élève a droit à la même égalité de chances et de traitement qu'il soit fille ou garçon MAIS il doit respecter l'égalité entre fille et garçon.

Chaque élève doit respecter et défendre le principe absolu d'égalité entre les filles et les garçons et les règles de la mixité. (Règlement intérieur du collège Diderot)

Malgré cette injonction, le genre opère comme un puissant principe de répartition des corps et la mixité s'y vit sur le mode « ensemble-séparé » (Zaidman, 2001). S'il est possible de constater cette partition immédiatement, c'est parce que le genre se donne d'abord à voir : l'hexis corporelle et la mise en scène de soi des collégiens et collégiennes de même que celles des professeurs et professeures ne laissent aucun doute sur leur appartenance à la classe de sexe fille ou garçon, femme ou homme.

Au sein des classes les élèves sont assis, en paires non mixtes en général, à des tables de deux. Quand cela n'est pas le cas, c'est à l'initiative du professeur qui a attribué les places, soit sur la base de l'ordre alphabétique, soit en recomposant l'organisation spatiale quelques temps après la rentrée. Dans ce cas, constituer une paire mixte est souvent justifié par la tempérance que procure la présence d'une fille « pacificatrice » (De Boissieu 2009) à côté d'un garçon remuant. Dans la salle de permanence, c'est-à-dire l'endroit où se retrouvent les élèves quand ils n'ont pas cours, le placement est libre et les duos mixtes sont rarissimes. La cantine où les élèves se placent comme ils l'entendent n'est pas davantage un lieu de manifestation de la mixité. Lors de chaque séquence d'observation, les groupes mixtes, quand il y en a, sont constitués par des élèves de 3^e, ou par des élèves de la section bilingue⁹⁶.

Les groupes qui attendent dans les couloirs à l'entrée des classes sont partagés dans l'espace et dans le temps : les filles entrent les premières en classe sauf au gymnase, investi rapidement par les garçons pendant que les filles « traînent » au vestiaire.

⁹⁶ Les élèves de cette section forment une cohorte qui partage la même scolarité depuis l'école maternelle ; les groupes sont particulièrement homogènes du point de vue de l'appartenance à la classe sociale la plus favorisée.

La cour de récréation offre un spectacle concordant : une multiplicité de groupes non mixtes, quelques groupes mixtes mais très minoritaires. Néanmoins il y a des interactions entre groupes non mixtes : interpellations, poursuites, bousculades, incursions vers le territoire occupé par un autre groupe. Dans cette cour se trouve une table de ping-pong investie uniquement par des garçons.

- *Et des filles qui jouent au ping-pong, ça arrive ?*

- Ah oui, moi j'en connais des filles qui jouent au ping-pong, je connais leur nom carrément parce qu'elles sont tellement rares que je sais quelles filles jouent au ping-pong quoi.

- *Et comment elles font pour accéder à la table ?*

- Ah ben parce qu'elles ont des copains garçons...ouais c'est parce qu'ils ont un groupe d'amis au sein duquel il y a une fille donc les garçons de ce groupe jouent au ping-pong et la fille elle est prise dedans, voilà. (Entretien Benoît C., collègue Diderot)

Sans surprise la géographie de la cour confirme les observations menées par Claude Zaidman à l'école primaire (1996), les éléments mobiles sont les garçons, les éléments statiques sont les filles :

- A vue de nez il y a plusieurs choses qui se chevauchent, déjà l'âge hein déjà on...garçons 6e5e ils jouent au ballon, tout le temps ils sont là avec leurs balles de tennis, ils vont bouger et ils jouent à la balle tout le temps...les filles elles stationnent, elles sont plus à discuter mais certaines jouent au ballon avec eux, ouais il y a quelques filles mais principalement des garçons, après il y a un espace plus Segpa⁹⁷ dans la cour où on sent qu'ils sont plus vers le garage à vélo, le portail là-bas euh...les plus grands 4e 3e je trouve qu'ils se mélangent assez, après il va y avoir surtout des groupes de copains mais c'est assez mélangé...bon et puis les bancs aussi...les filles les bancs elles sont assises...un peu stéréotype mais il y a un peu de vrai là-dedans quand on quand on regarde... (Entretien Adèle N., collègue Diderot)

Au sein de l'établissement les toilettes sont le lieu dédié des filles ; elles s'y retrouvent à chaque interclasse et aux récréations, groupées devant les miroirs et se maquillent ou se regardent. C'est un lieu très animé qu'elles s'empressent de rejoindre quand c'est possible. Les toilettes des garçons sont un lieu de passage, pas de

⁹⁷ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

stationnement. A deux reprises lors de mes passages dans l'établissement, les toilettes étaient fermées à clé consécutivement à des « incivilités » (journal de terrain) ce qui obligeait les élèves à trouver un surveillant pour leur ouvrir la porte en cas de besoin. Cet élément apparemment trivial témoigne cependant du peu d'importance accordé au corps, et plus largement au bien-être dans l'espace scolaire comme le montre Pujade-Renaud dans ses études sur le corps de l'élève et le corps de l'enseignant dans la classe (1983). En cours, les demandes d'autorisation de sorties pour se rendre aux toilettes sont des situations propices aux manifestations de pouvoir et l'occasion, en général, de négociations, et plus rarement, de contrainte.

Quant au centre de documentation et d'information (CDI), s'il est utilisé tant par des filles que par des garçons, ils ne s'y tiennent cependant pas aux mêmes endroits. Katia Thomas, la documentaliste, précise :

Généralement ils sont plutôt séparés ils n'ont pas les mêmes activités tout à fait non plus donc, ce qui fait qu'ils ne sont pas forcément aux mêmes endroits non plus....c'est à dire que tout ce qui est lecture de romans attire beaucoup plus les filles donc elles vont naviguer autour de ces étagères-là, il y aura beaucoup plus de filles qui vont être dans les petits coins comme ça...les BD attirent beaucoup plus les garçons, les garçons ne lisent quasiment que des BD et parfois quelques magazines...et puis au niveau des ordinateurs ce qu'ils peuvent faire sur les ordinateurs, en dehors des recherches qu'ils ont à faire, c'est des clics c'est des CD-Rom de jeux éducatifs en fait, ou des épisodes de « C'est pas sorcier » et là aussi il y a beaucoup plus de garçons, pour ce genre de chose (Entretien Katia T., collègue Diderot).

Avec ce partage sexué de l'espace au CDI semble se profiler, pour reprendre l'observation de Mosconi (2000), un partage du rapport au savoir selon le genre : on trouve des lectrices et des joueurs, la fiction pour les filles et les sciences pour les garçons.

Benoît C., surveillant, dont l'action de contrôle s'exerce surtout dans les couloirs et l'espace extérieur, décrit des modes d'occupation de l'espace bien distincts pour les filles et les garçons:

- Selon le règlement ils n'ont pas à être dans les coins donc on essaie de faire le maximum...ben les filles aiment bien rester aux casiers, traîner aux casiers pour éviter de sortir dans la cour, ou aux toilettes, beaucoup aux toilettes et les garçons bon eux c'est de la pure provocation, eux ils sont capables de rester à l'intérieur, juste devant la porte pour pas sortir, juste par provocation....alors que les filles oui elles traînent, elles sont dans les toilettes, elles restent devant sur le radiateur, elles se cachent, elles rentrent vite dans les cabinets quand on arrive, et elles traînent aux casiers aussi, elles mettent des plombs à mettre un cahier dans un sac quoi (entretien Benoit C., collège Diderot).

On entend, dans cette description, une interprétation des stratégies différenciées des élèves autour de l'axe activité-passivité : une conduite proactive oppositionnelle du côté des garçons : « pure provocation, être capable » ; l'évitement et la fuite du côté des filles : « éviter, rester, se cacher, traîner ». Comme le montre Depoilly (2014) dans son étude au lycée professionnel, cette interprétation des conduites déviantes selon le sexe des élèves participe à la survisibilisation des conduites de résistance à l'ordre scolaire de la part des garçons et à l'invisibilisation de celle des filles qui, par la ruse, déjouent les règles. Une telle interprétation s'appuie sur une conception naturalisée des comportements des filles et des garçons et contribue, par effet de retour, à renforcer leur assignation à des places et à des modes de faire distincts.

5.3 Performer la différence

L'attention soutenue aux processus d'énonciation et de dénomination participe aussi de la mise à jour des modalités de l'élaboration du genre dans l'espace scolaire. En effet, « les processus langagiers participent à la formation des différences et des inégalités sans toutefois en être l'unique cause, ils contribuent à la réification des catégories au même titre qu'ils permettent d'en créer de nouvelles. » (Duchêne et Moïse 2008). L'observation suivante en atteste :

« Je pense à une classe que j'ai cet après-midi, j'ai un rang entier là de filles très sérieuses et quelques trublions là par ci par là qui sont des garçons, alors

forcément je vais dire plutôt 20 fois « Quentin, tais-toi » que « Jessica, calme-toi. » (Entretien Simon T., collègue Diderot)

Ici ce professeur donne à voir qu'il ne s'adresse pas sur le même mode aux garçons qu'aux filles alors que son intention est la même : faire arrêter les bavardages. En conséquence le message concernant Quentin a pour objet l'accès à la parole, alors que celui dont Jessica est la destinataire concerne le corps et les émotions. Ici aussi il s'agit d'attentes distinctes à l'égard des élèves selon leur sexe.

Cette différenciation sémantique dans l'appréciation des comportements des filles et des garçons traduit la double échelle d'évaluation mobilisée au niveau représentationnel. Ce double standard a des effets performatifs. Ainsi, après avoir assisté à un premier conseil de classe, je remarque les répétitions de certains qualificatifs employés pour décrire le comportement et le travail des élèves. Le conseil de classe se réunit trimestriellement pour évaluer le travail des élèves consigné dans les bulletins de notes. Il est composé des professeur.e.s de la classe, d'un.e cadre de l'établissement, de deux représentant.e.s des parents d'élèves et des deux élèves délégué.e.s de la classe. C'est une réunion assez solennelle

Une discussion arbitrée par le chef d'établissement doit donner lieu à une formulation consensuelle pour la mention « avis du conseil de classe » qui est portée sur le bulletin trimestriel de chaque élève. C'est pourquoi une attention soutenue est apportée au choix des mots par les participant.e.s du conseil de classe. Je constitue un relevé systématique des termes employés pour produire ensuite une grille selon les critères suivants : les adjectifs ou groupes nominaux ici retenus le sont en raison de leur fréquence supérieure à 3 occurrences. Ils sont répartis en deux colonnes en fonction du sexe des élèves. L'observation porte sur 2 classes (une 3^e et une 4^e) soit 24 filles et 28 garçons, et donc sur l'«appréciation du conseil de classe » mentionnée par écrit à la fin du bulletin.

Tableau 1

Termes employés pour la rédaction de l'appréciation du conseil de classe sur le travail
et le comportement des élèves

Enoncés	Garçons	Filles
Potentiel	10	1
Capacité-capable	8	2
Consolider	2	8
Fragile	1	8
Faiblesse-Faible	2	4
Satisfaisant	5	9
Sérieux	6	5
Manque de travail	12	4
Manque de confiance	0	6
Passivité	1	3
Efforts	3	7
Agréable	0	4
Discret-discrète (trop)	6	3

La dissymétrie (écart plus grand ou égal à 6) est particulièrement caractéristique pour les mots suivants : « potentiel – capacité – manque de travail », qui sont attribués davantage aux garçons, alors que la série « consolider – fragile – manque de confiance » concerne les filles.

Ce constat, s'il traduit bien la perception différentielle qu'ont les enseignant.e.s de leurs élèves (Dutrevis et Toczek 2007), montre aussi comment le langage, par ses procédés itératifs, participe à la fabrication de la différence : « La performativité n'est pas un acte unique, mais une répétition, un rituel, qui produit ses effets à travers un processus de naturalisation qui prend corps » (Butler 2005, [1994]). Cédric S., adjoint du principal, a conscience des effets de stéréotypage liés à ce mécanisme, mais il craint en même temps la déstabilisation que pourrait produire sa mise en évidence :

Mais ça c'est quelque chose de tous les instants, il faut se méfier du discours euh... c'est à dire...il faut rendre les gens attentifs à ce qu'ils disent. Alors ça vous l'avez peut être vu dans les conseils de classe, il y a des choses qui passent, alors on peut pas toujours relever et puis il faut, c'est parfois...c'est à manier avec précautions parce que les gens se sentent un peu ... peuvent se sentir agressés, mais on en est encore au « le garçon qui réussit c'est le doué et la fille qui réussit c'est la travailleuse », hein c'est la petite fourmi laborieuse quoi, voyez et ça c'est...il faut quand même casser un petit peu ces stéréotypes (Cédric S., entretien collège Diderot).

Dans le registre de l'énonciation figure également les formules d'adresse, c'est à dire les situations où les enseignants s'adressent aux élèves autrement que par leur prénom. L'emploi des expressions « les filles » et « les garçons » est régulier et se manifeste dans diverses situations dont les plus fréquemment entendues et consignées pendant mon séjour au collège sont :

- Les rappels à l'ordre : « les filles, on se calme ! Les garçons puis-je avoir votre attention ? Qu'est-ce que vous fabriquez les filles ? Les garçons qu'est-ce que vous faites là ? », avec certaines variantes : « Jeunes gens, un peu de concentration, s'il vous plaît ! Alors mesdemoiselles ? On ne vous entend pas ! ».
- Les consignes et les exhortations : « les filles, pouvez-vous bouger les chaises là derrière ? Dépêchez-vous les garçons ; Alors les filles ? Il vous reste deux minutes ; Allez les filles, ça vous pouvez le faire ; Montez les filles, on va pas mettre 107ans ... »
- Les salutations : « Bonjour les filles » ; « au revoir les garçons... »

Cet emploi des dénominations « filles » et « garçons » se caractérise par le pluriel ; seul un enseignant s'adressant individuellement à un élève dira : « jeune homme. » Ceci est un indice quant à la fonction de ce type d'interlocution (Théry 2007)). Davantage que d'établir un lien illocutoire (qui permet de définir la position de l'un par rapport à l'autre), il établit la catégorisation, la distinction. Quels sont les effets de cette assignation à la catégorie « garçons » ou « filles » des dizaines de fois quotidiennement réitérés ? C'est l'objet de la réflexion de Laurent G., professeur d'éducation physique :

Je dis souvent au revoir les filles, allez les garçons...cela dit quand on dit les filles les garçons on distingue juste le sexe, on porte pas un jugement de valeur...mais on peut se demander pourquoi on catégorise comme ça...souvent c'est par souci de commodités quoi, quand 5, 6 filles partent je vais pas dire au revoir Elise, au revoir Cindy, au revoir Sophie, je dis au revoir les filles....je suis en train de réfléchir ...est-ce que ce genre de détails finalement complètement anodins ça entretient ou pas.....mais peut être finalement...on aurait peut-être intérêt à employer cette catégorisation le moins possible puisque ça entretient cette différence finalement... on pourrait dire au revoir les élèves... (entretien Laurent G., collègue Diderot)

Il est une autre modalité de désignation fréquemment employée, soit celle qui utilise le marqueur de l'âge : « les petits, les grands », cependant elle est rarement utilisée sur le mode de l'adresse. Elle est souvent accolée à la classe : « les grandes de 3^e C », « les petits de 6^e ». Enfin, que ce soit lors des entretiens ou dans des conversations informelles, l'origine ethnique est présente dans des circonstances particulières, car elle est mentionnée comme un facteur explicatif ou de causalité et non pas comme une catégorie descriptive : « C'est un Turc donc... comme c'est une fille turque...la famille est turque ». Bien que les familles de plusieurs élèves du collège proviennent d'autres contextes migratoires (Maroc, Algérie, Roumanie, Tchétchénie, Madagascar), il n'en a pas été fait mention lors des entretiens ; par contre des sous-entendus sont présents dans certaines expressions pour lesquelles le contexte d'énonciation est nécessaire à l'identification des signifiés. Dans ces cas, le rapport de classe ou de race est présent mais fait l'objet d'une censure ou d'une

euphémisation : « ces élèves-là ; ces familles un peu spéciales ; ces enfants qui viennent d'un milieu disons... particulier ». Il est à noter que si de la gêne peut s'exprimer pour désigner la classe sociale ou l'origine ethnique d'un élève cela ne se passe pas d'une manière équivalente pour nommer les garçons et les filles.

Le genre, perceptible dans les énoncés et le langage, se réalise aussi performativement par des attitudes corporelles et des répertoires d'action distincts. L'observation des marges de manœuvre créées par les élèves autour du mouvement dans un cadre très contraint le donne à voir. L'interdiction de se déplacer pendant le cours ainsi que celle de manipuler des objets autres que ceux nécessaires au travail scolaire, sont suffisamment intériorisées par les élèves pour n'avoir pas besoin d'être signifiées. Cependant, d'une manière générale des injonctions à se tenir « comme il faut », à maîtriser ses mouvements, sont fréquemment réitérées par les professeur.e.s.

Ce cours de mathématiques en classe de 4^e se présente dans la forme qui est celle de tous les cours: 55 minutes assis.e à une table pour écouter, lire, écrire, réfléchir... Une consigne, deux fois rappelée par le professeur en début de cours, est l'interdiction de bouger « On se calme....Là, ça suffit de gigoter. » Néanmoins, à l'intérieur de ces limites étroites, les corps sont en mouvement et ceci de manière différente pour les filles et les garçons.

Le tableau ci-dessous récapitule les postures adoptées par les uns et les autres pendant la période de cours où j'ai mené l'observation. Les catégories « féminin » et « masculin » correspondent à la plus grande fréquence d'apparition de ces gestes en lien avec l'appartenance à une classe de sexe de leurs auteur.e.s. Des garçons puisent aussi dans le répertoire féminin, mais dans ce cours je n'ai pas constaté l'inverse.

Tableau n ° 2
Observation des postures adoptées par les élèves en cours selon leur sexe

Gestes « féminins »	Gestes « masculins »
Jambes sous la chaise	Adossé en arrière, les jambes en avant
Jambes croisées	Idem + les mains dans les poches
Buste penché sur la table	Se balance sur la chaise
Buste droit, rarement adossé	Tête couchée sur table et bras étendu
Tête penchée en avant quand elles écrivent	Tête appuyée sur bras croisés sur la table
Tête qui repose sur la main et le bras accoudé	Menton appuyé sur la table
Bras croisés	Penché en avant les coudes sur les cuisses
	Jambes écartées
	Idem et tressaillement rapide d'une jambe appuyée sur la pointe du pied
	Adossé, les jambes écartées et un bras sur le dossier de la chaise
	Mains derrière la tête, corps basculé en arrière

Les attitudes et les signes d'attention et de concentration face au professeur sont une constante pour les filles (penchées en avant, immobiles); elles sont le fait de certains garçons aussi. Les attitudes qui transmettent un message corporel de décontraction, de fatigue, d'ennui sont employées par des garçons (mouvements, adossés, couchés sur la table, les membres étalés). En deux situations des filles recourent aux mêmes gestes et se font rappeler à l'ordre par le professeur. Pour l'une, assise perpendiculairement à sa table et adossée au mur : « Tiens-toi bien ; tu crois qu'on se tient comme ça en

cours ? » Pour l'autre, qui baillait bruyamment en s'étirant : « Oui Aline, on sait que tu es fatiguée mais tu n'es pas la seule... » Aucun garçon ne fait l'objet d'une remarque concernant son attitude corporelle. Les rappels à l'ordre qui leur sont faits concernent des comportements générant du bruit ou de la distraction, tels que : tomber de sa chaise, faire tomber sa trousse ou celle du voisin, frapper du pied un objet tombé à terre, manipuler des stylos en les faisant tourner entre les doigts, lancer des objets, jouer avec un skate miniature, faire cliqueter un stylo. Se lever pour aller au tableau offre à Thomas l'occasion d'élargir ce répertoire. À la demande du professeur, cet élève doit se lever pour compléter une phrase au tableau: il bouge bruyamment sa chaise, prend manifestement son temps, échange des regards avec ses copains, se dirige vers le tableau d'un pas à la fois nonchalant et marqué par un balancement d'épaules. Le professeur le félicite pour sa réponse ce qui déclenche une manifestation de victoire, les bras levés, « I am the best ! » et le retour à sa table en paradant (démarche déhanchée et bras écartés du corps). Quant aux deux filles, qui lors de ce cours vont au tableau, elles se lèvent rapidement, avancent les yeux baissés, accomplissent leurs tâches et retournent s'asseoir sans manifester la moindre expression sur leur visage. Si, pour Thomas le public de la classe est bien convié au spectacle, dans leur cas il est manifeste qu'elles s'emploient à être le moins remarquées possible (journal de terrain).

À l'échelle de la classe, être devant revient à occuper l'espace public, alors que « sa » place peut être considérée comme un espace privé (Pujade-Renaut 1983) ; aller au tableau consiste alors à s'exposer. Exposition de ses savoirs, mais aussi exposition de son corps. La performance de la masculinité de Thomas peut s'apparenter à un rituel qui confirme un ordre social partagé :

« Les rituels diffèrent des formes purement langagières de communication, car ils constituent des dispositifs sociaux dans lesquels il y a création d'ordre et de hiérarchie par le biais d'une action sociale commune qui produit du sens. » (Wulf, 2009)

La prestation des deux filles (non nommées par le professeur), bien que moins spectaculaire, n'en possède pas moins une dimension performative. Si, pour Thomas, l'expression de la place qu'il occupe dans le rapport de sexe passe par une représentation parodique de la virilité, pour elles, la manifestation de la soumission se traduit par la réticence à occuper l'espace public et par la fuite du regard des autres. Visuellement ce qui est mis en scène dans ce cours n'indique pas seulement la division du rapport social de sexe mais aussi sa hiérarchie.

C'est de hiérarchisation aussi qu'il est question dans ce commentaire d'un professeur à la sortie d'un cours. Après avoir vertement interpellé une élève pour son attitude qu'il trouve par trop désinvolte, il m'explique :

« Vous avez vu, je n'ai pas pu me contenir avec les filles hyper maquillées de devant... quand je pense qu'elles passent une demi-heure devant leur miroir avant de venir en classe et qu'elles se permettent de venir sans leurs affaires! Il y a aussi des garçons qui viennent sans leurs affaires mais au moins eux, c'est pas vulgaire. » (Journal de terrain, collègue Diderot)

L'association réalisée ici entre la vulgarité, une manifestation des codes de la féminité, qu'il juge outrancière, et un comportement scolaire (en l'occurrence le fait d'avoir son matériel de travail), contribue à dévaloriser ces filles dans le rapport qu'il établit avec les garçons. Pour comprendre en quoi le fait d'être « hyper maquillée » intervient sur l'appréciation du statut d'élève, il paraît nécessaire d'émettre l'hypothèse d'attentes différenciées sur les comportements adéquats non seulement selon le sexe mais aussi selon la classe sociale, ou davantage selon le rang occupé dans l'ordre scolaire. Ainsi il semble y avoir antinomie entre le fait d'être une élève conforme à l'ordre scolaire, et le fait d'être hyper maquillée - selon d'autres dénominations relevées dans les entretiens et dans la salle des professeurs, d'être une « pouffe de base » ou une « pétasse ». A contrario, la présentation de soi de la bonne élève respecterait un code d'expression de la féminité qui s'éloignerait de celle décrite par le professeur. Cependant l'énoncé de ce professeur ne s'organise pas ici sur une distinction entre diverses catégories de filles mais entre les filles et les garçons qu'il

absout de la vulgarité puisque ce serait l'apanage des filles. Sans aller plus loin dans l'interprétation, je souligne cependant que le principe de causalité attribuée à un comportement scolaire non conforme est ici celui d'une norme de féminité non désirable. Jusqu'à présent les observations ont porté sur ce qui se donne à voir d'emblée. L'occupation de l'espace, les énonciations, les interpellations, les attitudes sont différenciées selon la division des sexes et contribue ce faisant à la faire exister. Qu'en est-il de la division du travail?

5.4 Division sexuée du travail et hiérarchie

La stratification sociale et la division sexuée concernent à la fois l'organisation scolaire et l'organisation du travail. Les chefs d'établissement sont et ont été des hommes ; il y a aujourd'hui une principale-adjointe régulièrement présentée, selon ses dires, comme adjointe du principal. Adèle N., la conseillère principale d'éducation (CPE) encadre une équipe fluctuante d'une dizaine de surveillant.e.s. Le roulement y est important et le recrutement difficile :

- On a eu à renouveler un contrat en septembre et ma priorité avec celle de Mr L., c'était recruter un homme, vraiment, c'était parce qu' on pense que la place d'un homme dans l'équipe est fondamentale, même je crois surtout pour les élèves d'avoir une image masculine, il y a tellement de femmes partout que... aussi pour les garçons je crois que c'est important de d'avoir aussi des surveillants hommes mais bon on n'a pas trouvé et on a pris une fille finalement.

- *Et c'est lié à quoi ?*

- Ben peut être à l'image du travail, c'est pas trop valorisé, on se dit ouais bof surveillant, il vaut peut-être mieux aller à l'usine alors c'est vrai il y a les femmes qui ont des enfants qui se disent voilà j'ai les vacances, j'ai les mercredis ça privilégie aussi la vie de famille quoi... mais on aimerait...l'an dernier on avait quatre garçons et il y en un qu'on a dû renvoyer parce qu'il s'est montré violent avec un élève et ça je sais pas si ça se serait passé si ç'avait été une fille hein, parce que l'élève avait manqué de respect au surveillant et il lui en a collé une voilà, mais je crois qu'il y a aucune fille qui a ...qui a débordé ou poussé un élève et l'année d'avant il y avait aussi un homme... alors je sais

pas s'il voulait faire mal ou parce qu'il avait de la force et qu'il arrivait plus à se faire respecter par la parole il en était passé à faire autrement euh ... donc on m'a jamais dit ça d'une femme...mais j'ai pas une carrière extensive non plus.
(Entretien Adèle N., collègue Diderot)

L'intérêt de Adèle N. et du chef d'établissement pour la présence d'un homme dans l'équipe s'appuie sur un système de représentations qui, d'une part présuppose un comportement spécifique lié au sexe et, d'autre part, considère qu'un environnement trop féminin n'est pas souhaitable pour les garçons qui ne disposeraient pas alors de possibilités identificatoires. Cependant les expériences passées ayant donné lieu à des comportements violents de la part de certains hommes, Adèle N. se retrouve prise dans un conflit entre son idéal d'un homme dans l'équipe et la crainte que ceux-ci, s'ils sont bien socialisés comme des hommes, passent à l'acte violent plus facilement que des femmes. Notons qu'elle bascule de *garçons* et *filles* quand elles parlent de personnes réelles de son équipe à *hommes* et *femmes* quand elle parle de la catégorie sexuée ce qui atteste bien de la présence des représentations dans son énoncé, la structure du rapport social de sexe étant clairement présente dans son discours, sans pour autant être reconnue.

Cette structure se repère aussi dans les propos des surveillantes à travers leur description des effets différentiels de l'autorité selon le sexe de la personne qui en est investie: « Y a pas photo, quand c'est Benoît qui dit « on y va », tout le monde se lève, il a même pas besoin d'élever la voix, et moi faut que je répète que je répète... » (Vanessa L., entretien collègue Diderot). Cette croyance en la distinction naturelle des sexes permet par ailleurs d'expliquer certains comportements des élèves :

Vanessa - Elles sont super insolentes, mais c'est le rapport à l'adulte en général mais les filles c'est... les garçons j'dis pas qu'on peut comprendre, mais voilà c'est les hormones, ils ont besoin de s'affirmer, et de braver un petit peu l'autorité, mais pour une fille moi ça me choque carrément
- *Vous vous attendez à ce qu'elle respecte davantage l'autorité*

Léa - Oui, et en tout cas qu'elles la respectent pas de cette manière-là, c'est quand-même surprenant (entretien surveillantes, collègue Diderot).

La surprise de Léa exprime le double standard qui organise sa perception pour évaluer le comportement des élèves : un même comportement est explicable et attendu de la part des garçons alors qu'il paraît insensé et transgressif de la part des filles. Pour ces deux surveillantes, l'ordre du genre est déstabilisé par la contestation des filles du pouvoir disciplinaire détenu par les adultes ; la remise en question se joue dans le rapport d'âge, et par l'irrespect dont elles témoignent vis-vis des adultes, les filles bousculent la norme de la féminité (Cardi et Pruvost, 2012). Par contre le comportement d'opposition des garçons est interprété comme une composante intégrante de la masculinité et, s'il est passible de sanctions dans l'ordre scolaire, il ne suscite pas de dissonance dans l'ordre du genre où il est légitimé, voire renforcé (Ayrat, 2009).

La division du travail, comme révélateur hiérarchique – car il n'y a pas que division mais aussi création d'une hiérarchie - concerne aussi le partage, entre les tâches nobles de l'enseignement et celles subalternes, de l'administration (hormis la direction), de l'encadrement et de l'entretien. Administrativement le personnel d'entretien ne dépend pas de l'Éducation nationale, mais du Conseil départemental bien que son travail soit organisé par le gestionnaire du collège. Composé de cinq femmes, pour certaines présentes depuis la création du collège (qui par ce fait connaissent bien l'histoire de l'établissement et ses protagonistes), et d'un homme, ce groupe d'employé.e.s n'a fait l'objet d'aucune mention dans les entretiens que j'ai menés avec les membres de la communauté éducative, ce qui laisse entrevoir que leurs tâches et contribution sont disqualifiées, malgré leur présence continue dans l'établissement. Une disqualification qui transparaît dans les relations avec certain.e.s élèves mais aussi avec certain.e.s enseignant.e.s :

Il y en a, tu n'as pas besoin de savoir qui était dans la salle de classe, ça se voit tout de suite, avec tout ce qui traîne par terre, les chaises pas rangées, pourtant ça leur prendrait une minute de faire mettre les chaises sur les tables. Une fois j'ai essayé de leur dire, oulala ! Ce que je me suis pris ! Comme quoi c'est mon travail etc...alors (soupir). (Entretien Marina W., collègue Diderot)

Je constate que l'invisibilité des femmes de ménage et de l'homme d'entretien dans les récits concernant la micro-société du collège est accompagnée de l'invisibilité de la section ULIS, qui accueille des élèves avec un handicap. Si la naturalisation des rapports sociaux a pour objet de rendre légitime la division et la hiérarchie, que penser de la disparition complète de ces catégories de personnes dans la conscience de mes interlocuteurs et interlocutrices, sinon comme un mécanisme d'exclusion du monde commun ?

Je reviens à la division du travail au sein de l'équipe éducative dont Adèle N. décrit les effets. Dans les relations entre l'équipe de la vie scolaire et les enseignant.e.s, il n'est pas question seulement de tâches différentes mais aussi de rapports de pouvoir, selon la CPE, qui en analyse la « dichotomie » :

Il y a les professeurs qui pensent que la vie scolaire est à leur service, c'est à dire est-ce que tu peux me chercher ça, tu peux me faire des photocopies, bon c'est un peu partout pareil je crois dans d'autres collèges aussi, du coup les surveillants s'interdisent de bosser avec les profs... les profs ils ont aussi une image d'eux-mêmes « moi j'ai réussi, moi je ne suis plus du côté de la précarité » parce qu'enfin bon les surveillants, il y a pas grand-chose au bout hein pour une paie de quelques 1000 euros... (Entretien Adèle N., collège Diderot)

Les conditions pour un travail partenarial ne paraissent pas favorables compte-tenu de la hiérarchisation induite par des positions différentes dans l'organisation du travail, mais sans lien de subordination effectif. Face aux tentatives des enseignant.e.s de la matérialiser dans leurs pratiques, les surveillant.e.s réagissent en posant une limite dont une des conséquences est la collaboration difficile voire impossible. Si toutefois un travail commun peut avoir lieu, comme nous le verrons, il se constitue en dehors de tout cadre, parce que celui-ci n'est tout simplement pas pensé, « pas prévu ni balisé » selon le chef d'établissement. Ainsi les projets transversaux d'éducation à la santé ou à l'environnement mobilisant plusieurs catégories de personnels, les initiatives d'activités particulières ou de voyages sont possibles en raison de leur

impulsion par le regroupement de deux ou trois personnes qui s'opère sur la base d'affinités.

Si donc un cloisonnement certain opère entre les divers métiers présents au sein de l'établissement, rien ne s'oppose à des regroupements hétérogènes dans la perspective d'une réalisation commune mais rien n'y incite non plus⁹⁸.

5.5 Organisation scolaire : distribution et catégorisation.

Après la division du travail, la présente section donne un aperçu de la stratification au collège dont le genre n'est pas le seul opérateur, bien qu'il intervienne aussi dans les répartitions intra catégories. Maud R., professeure, livre sa perception du collège :

Alors là au Diderot c'est.... pour ça je crois que c'est vraiment le collège expérimental, c'est vraiment le collège cliché pour...les enfants se connaissent même pas entre eux : y a les bilingues, les collégiens euh voilà traditionnels, les Segpa et les Ulis⁹⁹... c'est carrément les différentes castes sociales de la société qui se retrouvent dans le collège et il y a un mur entre chaque groupe...alors il y a le plus gros noyau les collégiens et puis heu c'est vrai que c'est triste à dire mais euh il y a les Segpa qui sont un peu pris comme ça voilà...c'est vrai que du coup ils jouent aussi les gros durs tous ceux-là parce qu'ils ont besoin de se donner de l'importance autrement, c'est les nuls, c'est les débiles, c'est ceux qui arrivent à rien faire, bon après ils arrivent à se donner de la valeur à travers les ateliers, là ils parquent vraiment quand ils sont en bleus, là ils sont forts là ils font quelque chose que les autres ne font pas..... Et puis y a les bilingues au-dessus qui hein.... déjà quand même il y a cette compétitivité, cette...ce besoin d'être toujours meilleurs que les autres ils ont une rage de réussir les enfants de bilingue et je pense que, ils se mettent un peu à part des autres quoi. (Entretien Maud R., professeure, collège Diderot)

⁹⁸ La donne est en train de changer avec la réforme des collèges de 2015 qui institue le principe de projets interdisciplinaires ; réforme qui, au sein du collège Diderot, a soulevé une opposition quasi-unanime.

⁹⁹ Unité localisée pour l'inclusion scolaire, accueillant des élèves avec un handicap, dont j'ai appris l'existence deux mois après mes premiers contacts avec l'établissement.

Maud, beaucoup mieux qu'une description objective des modalités de distribution des élèves au sein des filières ne pourrait le faire, nous donne à voir, d'une part les critères d'établissement des frontières entre les groupes, mais aussi comment, dans sa perception, le genre est mobilisé par certains élèves stigmatisés comme une ressource compensatrice. J'y reviendrai.

Dans la structure de cet énoncé le principe de division est nommé par la métaphore du mur, mais aussi par l'emploi de la catégorie sociologique « caste ». La caste renvoie à un principe de places dans la société dont la transmission est héréditaire, contrairement à la classe qui permet de penser le principe de mobilité d'une classe à l'autre. On naît et on meurt dans sa caste¹⁰⁰. Cette opposition entre classe et caste est remise en question par Delphy (2001) dans sa théorisation de l'économie politique du patriarcat : elle démontre qu'il n'y a pas de différence de nature entre les deux concepts mais une différence de degrés¹⁰¹. Revenant sur les thèses de la reproduction (Bernstein 1975, Bourdieu et Passeron 1964) qui établissent le caractère illégitime (par conséquent occulté) des mécanismes héréditaires de transmission de la culture à l'école, elle met en évidence que celles-ci ne remettent pas en question le système de classes « mais d'une certaine façon le valide, comme le fait le système méritocratique qui loin de critiquer la hiérarchie tend au contraire à la rationaliser et à la justifier » (2001 :108). Le dépit de Maud (« c'est triste à dire ») concerne la stigmatisation dont font l'objet les élèves de Segpa, mais ne conteste pas le principe de classement lui-même.

Aux critères de distribution évoqués ci-dessus, soit les filières parallèles, s'ajoutent pour le collège Diderot, les choix des langues vivantes, ceux de suivre un enseignement religieux ou pas¹⁰², l'option du latin, le parcours sport-études

¹⁰⁰ Dumont, *Homo hiérarchicus. Le système de castes et ses implications*, Gallimard, 1966

¹⁰¹ « La transmission héréditaire » *Penser le genre*, tome 1, p.97-128

¹⁰² En vertu du régime concordataire (1801) issu de l'histoire particulière de l'Alsace, le principe de laïcité y connaît des accommodements, dont celui de la possibilité de suivre des cours de religion catholique ou protestante à l'école publique qui a l'obligation de le proposer.

« football ». La combinaison de ces éléments, dont la neutralité n'est qu'apparente, conduit à constituer des groupes à la typologie bien définie :

Ceux qui prennent l'espagnol en 4^e, ils vont être de catégorie socio-professionnelle moins favorisée que ceux qui font allemand et anglais depuis la 6^e. Là on a une 4^e où il n'y a que des hispanisants et elle est rock'n'roll la classe! et c'est dans cette classe-là qu'on fait le plus de demande en 3^e prépa pro et en DIMA ¹⁰³. (Entretien Adèle N., collègue Diderot)

La conseillère principale d'éducation, sans préjuger d'un lien de causalité, établit néanmoins une corrélation entre cinq éléments : le critère « choix de langue », la classe sociale, le comportement, les performances scolaires, l'orientation scolaire voire professionnelle. S'y ajoute le fait que l'orientation en 3^e prépa pro concerne majoritairement des garçons, et exclusivement en DIMA ¹⁰⁴. Parmi ces éléments, ni la CSP ni le sexe ne sont des critères légitimes dans l'organisation scolaire pour décider de l'affectation dans une filière ou une classe, alors que les autres éléments semblent licites et s'enchâsser « naturellement ». Dès lors il s'agit de considérer comment cette articulation acquiert un tel statut d'évidence.

La composition des classes chaque année est un exercice d'équilibrisme, car aux éléments précédents viennent se conjuguer des préoccupations plus fines concernant la dynamique des groupes-classes qui suppose la connaissance des élèves et des enseignant.e.s. Cette responsabilité, assumée jusqu'alors par la conseillère principale d'éducation en concertation avec l'équipe des professeur.e.s, lui a été retirée pour être dévolue à un autre membre de l'équipe de pilotage car, signale-t-elle, « c'est une question de pouvoir » (journal de terrain 2016). Les recherches portant sur l'effet-classe confirment amplement le caractère stratégique que peut revêtir cette fonction car après l'origine sociale, c'est l'effet-classe qui joue le rôle le plus déterminant dans la production des inégalités scolaires (Bressoux, 2004). Par ailleurs la personne en charge de la composition des classes se voit doter d'une fonction d'arbitrage dans les

¹⁰³ DIMA : dispositif d'initiation aux métiers de l'alternance

¹⁰⁴ Statistiques de l'établissement

conflits d'intérêt que cette opération suscite. Entre les demandes explicites des parents qui souhaitent préserver les liens amicaux de leurs enfants ou éviter les « mauvaises » classes, celles des enseignant.e.s qui refusent de voir tel ou telle élève dans leur classe, celles des professeur.e.s qui priorisent un emploi du temps confortable, et les attentes de performances scolaires par la hiérarchie de l'institution, les occasions de jouer la gamme des rapports de pouvoir sont nombreuses. Refuser, accorder, trancher, prioriser, équilibrer, en sont les maîtres-mots (journal de terrain). Des stratégies élaborées en amont résultent des traitements différentiels, l'octroi de privilèges ou de défaveurs, sous couvert d'une objectivité dont personne n'est dupe. Le statut des matières enseignées conditionne en partie le statut des professeur.e.s et les choix de langues sont pourvus d'une capacité différenciatrice qui concerne autant les élèves que les enseignant.e.s. Ainsi au collège Diderot une subtile hiérarchie est établie entre l'allemand, l'anglais et l'espagnol en fonction des programmes dans lesquelles elles sont proposées. Les effets de cette hiérarchie se matérialisent dans les modalités du travail scolaire, puisqu'ils conditionnent la taille des groupes-classe, la cohérence des emplois du temps, les responsabilités des professeurs (par exemple en étant professeur.e principal.e ou non d'une classe.)

En raison de contraintes apparemment plus objectives liées aux emplois du temps des élèves, certains regroupements semblent inévitables (par exemple il paraît difficile de partager les latinistes dans toutes les classes de 5^e) et pour « gommer » certains effets de stratification, d'autres règles de structuration sont forgées: pas d'écart de moyenne de notes supérieur à 1/2 point entre deux classes ; 1/3 de bons élèves, 1/3 de moyens et 1/3 d'élèves en difficulté par classe ; la parité filles-garçons autant que possible. Cependant le genre intervient aussi à d'autres fins que la parité :

On essayait de mettre des bons garçons dans chaque classe parce qu'on se disait c'est difficile d'être un bon élève et un garçon, donc on essayait d'en mettre deux trois ensemble et pas d'en mettre un tout seul qui va se faire...et se laisser...parce que c'est difficile d'être tout seul. (Entretien Adèle N., collège Diderot)

On voit émerger dans la description des stratégies d'Adèle N. la catégorie du « bon garçon » qui s'inscrit dans un principe de classement abondamment utilisé au collège Diderot, autour de trois catégories centrales de l'ordre scolaire : le bon élève, l'élève moyen, et celui pudiquement dénommé « en difficultés ». En sous-texte apparaît une vulnérabilité propre au « bon garçon » qui sera développée dans la section suivante.

L'instrument qui permet de construire ces catégories est l'évaluation par les notes, plus précisément la moyenne générale. Cette construction a pour objet de rendre compte officiellement de la valeur du travail des élèves, d'en permettre la quantification en l'objectivant, cependant dans les pratiques des acteurs et actrices de l'école, elle est utilisée pour qualifier la valeur intrinsèque d'un élève. C'est d'abord par la note que sont identifiés les groupes d'élèves et c'est ainsi qu'ils me sont présentés lors de séquences d'observation : « Ici, ça cartonne, vous avez des 16-17 de moyenne générale », ou « Ceux-la, c'est très très faible, 17 sur 30 n'ont pas la moyenne » ou encore « Bon c'est clair, dans cette classe on a pas le haut du panier, mais ça tourne quand-même autour de 11 » (journal de terrain). Malgré la faiblesse de leur pouvoir descriptif, ces cotations ont la fonction quasi-sacrée de permettre le repérage des positions des groupes et des individus dans l'organisation scolaire. Véritable outil disciplinaire, car reconnue et intériorisée par tous les protagonistes de l'école comme un effet de vérité, la note est pourvue d'un pouvoir performatif considérable. Entre le zéro de l'échec total et le 20/20 de l'excellence, la moyenne conditionne tout le parcours scolaire puisqu'elle est le sésame du passage d'un niveau à l'autre ainsi que le critère d'accès aux différentes filières. C'est aussi la note délivrée par l'inspecteur-trice lors de sa visite (en moyenne tous les cinq ans selon les enseignant.e.s interrogé.e.s) qui permet la progression de carrière ainsi que les avantages pécuniaires qui en découlent. À cette matérialité de la note se combine son caractère symbolique puisqu'elle définit la valeur des élèves. Le mot anglais pour note, *mark*, rend explicitement visible le système de marques (Guillaumin 2002) de l'ordre scolaire qui produit la différence et la hiérarchie tout en la naturalisant ici par

la vérité mathématique. Les scènes à venir nous donnent à voir comment son imbrication avec le système de genre, puis avec la classe (au sens sociologique) produit des catégories spécifiques à l'école, des catégories vernaculaires en quelque sorte.

5.6 Etre ou ne pas être intello

Revenons à l'affirmation d'Adèle Neumann selon laquelle il est difficile d'être bon élève et garçon. Pourquoi donc? Ce que les adultes nomment « bon élève » est requalifié par les élèves en « intello ». Cette étiquette péjorative est genrée si l'on se fie à cet échange réalisé dans un groupe d'élèves de 5^e :

Thomas - Non mais un intello c'est pas juste quelqu'un qui a des bonnes notes, sinon les filles y en a des... elles seraient intello alors

Rires

Enzo - Ouais un intello c'est un ... il est relou, il est toujours... c'est un peu une victime... comme Guillaume c'est un intello

- *Il est comment Guillaume ?*

Enzo - J'sais pas...il parle avec les profs, il essaie de faire rire les autres des fois mais il croit que...

Thomas - A la rentrée il avait encore des pantalons de ta...

Eclats de rire

Clara en riant- Mais ça fait rire personne ces blagues chelou... non mais c'est vrai c'est abusé! Il essaie de faire des blagues juste pour que c'est pas l'intello

- *Et un footeux¹⁰⁵, il peut être intello ?*

Hurlements de rire

Thomas - Mais Madame ça existe pas... vous avez pas compris attendez c'est comme ... c'est comme si on dit blanc et noir en même temps

Clara- Ou c'est comme si tu dis j'sais pas girafe et lapin! (entretien élèves 5^e, collège Diderot)

L'effort de définition réalisé par ce groupe d'élèves de 5^e permet de dégager les caractéristiques typologiques de cette figure repoussoir de la sociabilité juvénile. Elle

¹⁰⁵ La catégorie « footeux » est particulière au collège Bugatti, en raison de la présence d'une section sport-études en football ; il en sera question plus précisément ultérieurement.

m'intéresse en raison des critères mobilisés pour circonscrire la catégorie. Selon ces élèves l'étiquette « intello » ne concerne que les garçons, mais pas tous les garçons. Le substantif employé à des fins de distinction est « victime ». Ce terme abondamment employé par les jeunes pour désigner la faiblesse et non pas la personne lésée par un préjudice, désigne par conséquent la position basse dans un rapport de domination. Cela trouve à se justifier par l'interprétation de signes comportementaux, ici l'habillement et l'attitude. Bien que Thomas inhibe son expression, car « pantalons de ta... » renvoie à « tapette » ou « tafiole », il laisse entendre que la désignation de Guillaume comme « intello », trouve une raison d'être dans son non-respect des prescriptions vestimentaires qui permettent d'afficher la virilité hétéronormative lors de l'adolescence. Le fait qu'il soit en relation avec les professeurs sur un mode actif entre en contradiction avec la culture d'opposition à la chose scolaire à laquelle se réfèrent les garçons ; les tentatives de manier l'humour de Guillaume sont interprétées comme un système de défense contre-productif, par conséquent elles renforcent l'assignation plutôt que de la subvertir. Enfin l'association finale entre l'intello et le footeux, par l'hilarité qu'elle suscite et l'apparition de métaphores dichotomiques, témoigne de l'irréductibilité de ces deux figures, signalant ce faisant leurs positions antagonistes dans l'ordre du genre et dans l'ordre scolaire. Être un footeux permet d'affirmer sa masculinité tout en défiant la domination scolaire ; en contrepoint être un intello (être assigné à l'être, car personne ne le revendique) atteste d'une masculinité infériorisée et d'une valeur négative dans le registre de la socialisation entre pairs. La stigmatisation qui en découle peut être source de violences à l'encontre de ces garçons, traduisant ainsi l'effet d'une police hétéronormative dont les élèves sont des relais actifs, ce qui permet de comprendre l'intention de la conseillère principale d'éducation quand elle souhaite regrouper dans une même classe plusieurs « bons garçons ». Soulignons ici qu'est évacuée d'emblée l'hypothèse que les filles puissent être envisagées comme alliées des garçons dominés par leurs pairs : « c'est difficile d'être tout seul » (Adèle N, op.citée). Cette option s'appuie par ailleurs sur le présupposé qu'il est peu concevable, voire impossible pour

les garçons de s'identifier aux filles dans leur rapport au savoir et au travail scolaire, ce pour quoi il conviendrait de leur proposer des modèles d'identification positive sexués. Ce présupposé fait partie de la « grammaire sociale » dans laquelle se construit le rapport au savoir (Mosconi 2005) et en le mobilisant tel quel, il participe à son renforcement plutôt qu'à sa réforme.

Dans les extraits d'entretien précédemment cités l'attention se porte à chaque fois sur des garçons, dans des configurations différentes. Nous poursuivons dans la section suivante l'exploration de la construction des masculinités, mais dans son articulation avec la classe sociale.

5.7 Avoir la classe

Quand il est question d'élèves défavorisés économiquement, comme dans l'énoncé de Maud ci-dessus, c'est d'un garçon qu'il s'agit. Selon les statistiques de l'établissement, la proportion d'élèves des classes sociales défavorisées est deux fois plus importante en SEGPA que dans la filière générale¹⁰⁶. Y sont scolarisé.e.s, après l'enseignement primaire, les élèves "présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien"¹⁰⁷. Cependant ainsi qu'en témoignent les quelques enquêtes disponibles, l'orientation en SEGPA n'est pas réductible à des caractéristiques purement scolaires¹⁰⁸. L'écart de performance avec les élèves très faibles des classes de 6^e est minime, voire inexistant. Parmi les élèves entrés en SEGPA, seuls 2% sortent de ce cursus, généralement pour rejoindre une 6^e générale. Pour le collège Diderot, cette situation ne s'est présentée qu'une fois et on note une évolution du profil des élèves

¹⁰⁶ Elèves de SEGPA : CSP défavorisées = 72%. Elèves de l'enseignement général : CSP défavorisées = 30%. Source : Statistiques du collège

¹⁰⁷ MEN, circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015.

¹⁰⁸ Joël Zaffran, « Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées », *Formation emploi* [En ligne], 109 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 01 mars 2012

dont les difficultés sont moins liées aux apprentissages qu'au comportement. Dans les 4 niveaux de classe, la proportion des filles est au plus de 30% ; il est déjà arrivé que seule une fille ou aucune ne soit présente dans une classe.

Au caractère déterministe des statistiques correspond la description d'une figure stéréotypée de l'ouvrier (Corbin et al, 2011) telle qu'elle apparaît dans l'énoncé de Maud (page 119). Elle met en correspondance deux registres de significations, l'un associé à une attribution de valeur négative dans l'ordre du savoir: « nuls, débiles, n'arrivent à rien faire » ; et l'autre à la dimension performative d'une virilité inscrite dans le corps : « gros durs, ils sont en bleu de travail, ils font des choses que les autres ne font pas, ils parquent ». Cette même logique est présente dans le propos d'Emmanuel Geng, professeur d'éducation physique :

« On le retrouve aussi chez les garçons-là pour d'autres raisons, c'est les... c'est le sentiment d'être nul...de... qu'est-ce que ça marque ça, ça marque une dévalorisation de son image, les élèves qui se mettent vraiment très en avant comme ça qui jouent les gros bras qui vont essayer de s'imposer physiquement quelque part ils ont pas confiance, par ailleurs ils essaient par ce biais-là de s'imposer dans un groupe d'une façon différente et de...d'amener peut-être d'autres valeurs.»

Plusieurs pistes d'analyse se profilent à partir de ces représentations. La première consiste à envisager, comme semblent le suggérer Maud et Emmanuel, que le genre est ici mobilisé en réparation au préjudice résultant de la position basse dans le rapport de classe et en réponse aux actes de stigmatisation que connaissent ces élèves. La performance d'une masculinité dominante (« s'imposer ») permettrait, en quelque sorte de rétablir un équilibre. Cependant les observations ne permettent pas de corroborer cette hypothèse : tout d'abord les garçons de SEGPA ne correspondent pas tous à ce modèle. Certains sont introvertis et timides, d'autres sont chétifs et ne se risquent pas sur le terrain de la compétition physique. Si la parade, au sens de la mise en scène de soi est bien perçue par Maud et Emmanuel, c'est bien du sens que lui accorde Goffman (*display*) qu'il est question :

« C'est-à-dire qu'il existe, d'une manière caractéristique, une obligation de transmettre certaines informations en présence d'autrui, et une obligation de ne pas en transmettre d'autres, tout comme on attend de la part des gens qu'ils se montrent sous tel ou tel aspect. Il semble y avoir une entente sur la signification des comportements non seulement tels qu'ils sont vus, mais aussi tels qu'ils devraient être montrés » (Goffman 1981)

Par conséquent les comportements qu'ils décrivent ne sont pas le résultat d'une volonté intentionnelle des garçons de SEGPA, mais la manière dont ils se positionnent face aux prescriptions normatives du genre et de la classe, un véritable « dialecte corporel » pris dans un réseau de significations qui est à la fois pré-existant et néanmoins constitutif de l'interaction.

Ce modèle d'une masculinité « fier-à-bras » ou « petits coqs » (expressions employées par d'autres enquêtés.e.s) n'est pas le propre des élèves de SEGPA, loin de là. Cependant il semble qu'elle leur soit dévolue en propre, traçant de ce fait une frontière à l'intérieur du groupe des hommes qui permet non seulement de signifier la classe sociale, mais aussi par contraste, ce que serait la masculinité souhaitable ou la masculinité hégémonique (Connel, 2014) dans le contexte du collège Diderot.

Simon Terraz, professeur d'histoire, nous permet d'en avoir une idée :

- *Et ça serait quoi du point de vue des élèves un vrai garçon ?*
 - Moi je penserais plutôt à... à quelque chose par rapport au sport, par exemple un vrai garçon c'est quelqu'un qui court bien qui réussit bien en sport qui euh... qui est grand, qui a une certaine virilité quelque part, je sais pas si toute la virilité forcément passe par l'opposition...(silence)...vrai c'est... non je suis pas sûr que le vrai garçon que la virilité passe forcément par....ça c'est mon opinion...mais ça en fait partie bien sûr ça en fait partie, mais je pense que c'est pas le seulle seul critère, j pense qu'un garçon qui est juste perturbateur mais qui est pas bon en sport qui est pas ci passera pas forcément pour le... mâle idéal quelque chose comme ça le mâle dominant (rire). (Entretien Simon T., professeur, collège Diderot)

Bien que la question concerne les représentations des élèves, Simon T., dans sa réponse, y mêle ses propres représentations de la virilité. Un facteur prépondérant semble être du côté de la stature et de la performance physique associée à la

domination, alors que le comportement d'opposition isolé, sans les attributs précédents, est plutôt de nature à disqualifier les garçons. Cette combinaison participe d'une justification de la domination qui trouverait sa source dans le monde naturel, manifesté en l'occurrence, par le corps. Cette rhétorique est présente, nous l'avons vu, dans le propos des surveillantes qui explique, par les hormones, les comportements de défi des garçons à l'encontre de l'autorité. Ce procédé de naturalisation de la domination, s'il est à l'œuvre dans les représentations de nos enquêté.e.s l'est aussi dans le contenu même des enseignements. Le cours d'éducation civique auquel j'assiste permet d'en repérer le mécanisme dans la section suivante ; il y est moins question cependant de la construction de la masculinité que du rôle social des femmes.

5.8 Le cours d'éducation civique : des différences injustes.

Simon T. me convie à son cours quand il apprend l'objet de mon investigation dans l'établissement. Il présente un cours de deux heures sur l'égalité où en première heure a déjà été traitée « la question des handicapés, des impôts, des associations et de l'Etat » ainsi que « pourquoi en France on veut absolument que cette égalité soit réelle plus qu'ailleurs, en parlant de la Constitution, de la République sociale » (Simon T., extrait journal de terrain, collège Diderot). Je cite ci-dessous les éléments qui permettent de constater le déploiement du discours de la naturalisation ainsi que les éléments de contexte nécessaire à la compréhension. Les phrases en italique sont les phrases écrites par le professeur au tableau et que recopient les élèves. Il s'interrompt fréquemment pour interroger les élèves ou pour commenter ce qu'il écrit, soit en se tournant vers eux, soit en restant au tableau et donc dos aux élèves. Les élèves participent peu au cours, occupé.e.s surtout à recopier ce qui est écrit au tableau. Cependant le professeur les interroge régulièrement pour les associer au déroulement de la réflexion.

ST- De quoi on parle en ce moment ?

G¹⁰⁹ - L'inégalité homme-femme

ST - Oui, mais plus largement ? (silence de la classe) Les différences vues comme injustes. On a vu la dernière fois les handicapés, les SDF, les malades aussi...donc on va rappeler certaines différences qui ne sont pas pour tout le monde.

« Tout d'abord, de nombreuses inégalités ont été lentement, mais sûrement effacées. En effet avant la deuxième guerre mondiale

ST- Comment sont considérées les femmes ?

G - Bêtes.

ST - C'est un peu dur quand même non ? Inférieures, et qui les considéraient comme inférieures ? Les hommes, même si certaines femmes le croyaient aussi.

« les femmes sont considérées comme inférieures aux hommes. Cette situation a progressivement évolué, progressivement tout est là... Après 1945 les femmes ont gagné le droit de vote. De plus, elles obtiennent le droit d'avoir le même salaire qu'un homme. C'est quand même un méchant progrès d'obtenir ce droit De même, quels autres droits ont été conquis de haute lutte ? Elles obtiennent le remplacement de l'autorité paternelle par l'autorité parentale. Finalement, qu'est-ce qu'on peut dire de l'égalité hommes femmes ?

F - Qu'elles ont l'égalité.

ST - Oui, en théorie, parce que ce n'est pas encore toujours le cas. On va voir des tableaux.

(Tableau sur inégalités salariales et taux de chômage.)

ST - Qu'est-ce que ça veut dire l'égalité salariale ?

G - C'est parce qu'avant elles étaient des esclaves.

ST - Quand même pas ; les femmes avaient toujours un rôle très important dans les familles. On sait que beaucoup d'hommes ont toujours baissé la tête devant leurs femmes. Alors l'égalité salariale c'est d'avoir le même salaire. Qu'est-ce qu'il y a encore sur le tableau ? Les femmes sont plus diplômées que les hommes en France mais elles sont plus au chômage, c'est quand même assez bizarre.... Pourquoi une femme est moins embauchée qu'un homme ?

G - Parce qu'elle est faible

G - Parce que certains.... Parce qu'ils la croient moins...moins fort

ST- Oui, on peut trouver des patrons qui pensent ça, autre raison ?

G - Leur faiblesse.

G - Parce qu'elles ont des enfants

G - Parce qu'elles ont les règles

ST - Qu'est ce qui est encore très gênant ?

F - Elle va être enceinte

G -Mais il y des hommes qui ont des congés de maternité aussi

ST- La femme elle est obligée de s'arrêter, elle...

¹⁰⁹ Les initiales G et F correspondent à « garçon » et « fille

« Certaines inégalités n'ont pas totalement disparu. En effet, malgré toutes les lois votées, certaines inégalités entre les femmes et les hommes restent vives. Ainsi les femmes sont encore moins payées que les hommes dans certains cas. De plus les femmes occupent moins souvent des postes à responsabilité : 6 cadres sur 10 sont des hommes

G - Elles n'y arrivent pas aussi bien que les hommes

ST - *de même les femmes sont plus touchées par le chômage.* Il y a aussi le temps partiel qui touche plus les femmes et qui dit temps partiel dit aussi salaire partiel. Pourquoi les femmes choisissent souvent le travail à temps partiel ?

F - Pour s'occuper des enfants

ST- *Les femmes s'occupent également beaucoup plus de tâches domestiques que les hommes.*

La confusion produite dès la première phrase entre différences et inégalités va traverser toute la séquence. Elle se double d'une confusion entre les stéréotypes et les discriminations. Sans cette distinction, les chiffres amenés à l'appui ont pour effet de convaincre de l'incompétence des femmes : « elles n'y arrivent pas aussi bien. »

La focale du cours porte sur les femmes et non sur le rapport social, les hommes étant pensés comme la norme à partir de laquelle découle la particularité des femmes. L'intervention d'un élève qui fait valoir qu'« il y a des hommes qui ont aussi des congés de maternité (sic) » aurait permis d'orienter la question éventuellement vers les rôles sociaux, mais elle a été ignorée. Par contre le « rôle très important » des femmes est assigné à la sphère familiale tandis que la symétrie d'un partage du pouvoir est réalisée par l'évocation d'une domination des femmes sur leurs maris. La domination de la classe des hommes sur celle des femmes est signifiée en creux, pour atténuer la définition qu'en donne un élève : « esclaves ».

L'association effectuée d'entrée de jeu avec « les malades et les handicapés » renforce l'irrémissible d'un déficit des femmes ancré dans le biologique. Après avoir posé, sans la nommer ainsi, la question de la discrimination à l'embauche, le professeur entend une série de réponses explicatives proposées par les élèves. Celles-ci enchaînent les différences physiologiques et corporelles pour être ensuite validées par le professeur qui justifie ainsi la discrimination par le corps des femmes (qu'est-ce qui est *encore* très gênant?) et la fatalité de la grossesse, récuse la suggestion

d'organisation sociale faite par un élève en le ramenant vers l'inéluctabilité du congé de maternité, pour conclure que le travail à temps partiel, la charge des enfants et le non-partage des tâches domestiques résultent du choix des femmes. Comment est-il possible, dès lors, que s'ouvre dans l'esprit des élèves un espace de pensée les conduisant à seulement imaginer qu'il pourrait en être autrement ? S'il est bien question de luttes, on ignore qui les a menées et la conquête des droits est associée au progrès sur un mode positiviste. Finalement il suffirait d'attendre encore un peu pour que l'égalité advienne. La restitution de ce cours par les élèves dans un devoir écrit est aussi sobre que fataliste : aujourd'hui les femmes ont les mêmes droits que les hommes, même s'il y a encore beaucoup d'inégalités ; il est plus difficile pour les femmes d'avoir un travail et un bon salaire. En consultant les instructions officielles concernant ce cours, on constate pourtant que Simon T. a adopté une démarche très proche de celle qui est préconisée tout en laissant de côté un des objectifs énoncé de manière particulièrement sibylline : « approfondir la compréhension de la nature et le rôle de la loi ».

L'entretien qui a précédé son cours permet d'éclairer comment ses propres représentations par rapport à l'égalité entre les femmes et les hommes affectent, et le contenu, et la transmission du cours. Les citations suivantes proviennent de cet entretien. Il soutient que l'égalité est une bonne chose en insistant sur l'idée que « c'est aux filles de la prendre » mais qu'« il ne faut pas rentrer dans le militantisme pur et dur ». Il ne prend en compte ni la dimension des rapports sociaux, ni la dimension collective et politique, en déniaient toute forme d'action qui pourrait être assimilée au féminisme. Sa description en creux du féminisme traduit la radicalité, l'excès ou le dysfonctionnement : « pur et dur... on va pas en faire une maladie... aller au-delà de l'égalité... marteler le message » cependant il recourt aussi à une métaphore guerrière pour inviter les jeunes filles « à passer à l'attaque ». Ce qui semble une contradiction n'en est pas une parce que s'adressant à ses élèves, il s'adresse à des individus, alors que la référence féministe renvoie à une dimension

collective dont il se défie « il ne faut pas rentrer dans le militantisme ». Cette interprétation est confirmée par l'injonction à « faire de vrais choix » car « chacun reste libre de ses choix », c'est à dire que l'égalité dépendrait d'une capacité individuelle à se positionner. Concernant les garçons, il s'agit de faire preuve d'intelligence « ne soyez pas idiots » et d'adhérer à *l'idée* d'une valeur équivalente entre les femmes et les hommes, alors que l'injonction faite aux filles « vous il faut vous imposer aussi » se situe sur le terrain de l'action et de la confrontation. Il exprime sa gêne à s'engager sur ce sujet en raison du contenu « moralisateur » que pourrait avoir son discours.

- *Vous pensez que c'est de votre rôle d'essayer de faire bouger*

- Ah ouais, mais en toute, en toute neutralité hein. C'est à dire que quand un élève me dit noir, je dis et blanc, t'as déjà pensé blanc ? Et quand il dit blanc, noir tu en penses quoi ? Voyez donc euh... Moi j'évite de me présenter comme étant euh ... celui qui sait absolument tout et qui va imposer une vérité, sinon je pense que, à mon avis, ça va se bloquer très bêtement quoi je veux dire moi je les vois trois heures par semaine, alors quel poids est-ce que j'ai par rapport à leurs parents ? Alors moi j'essaie juste de proposer une piste de...souvent... une piste de comment dirais-je de réflexion ; mais par contre il y a des sujets sur lesquels je ne transige pas : quand je prends le génocide arménien, quand je parle du génocide juif là c'est... la vérité. Point (en tapant du poing sur la table). Après s'ils sont pas d'accord avec...ça c'est leur problème... moi la vérité je l'ai. Donc il y a des moments où je dis, ça c'est moi qui ai la vérité, point. Là je transige pas, après sur le reste je .. comment dirai-je... sauf si sauf si les paroles sont très très ... dures pour les élèves ; un élève qui me dit que la place des femmes elle est à la maison parce que euh...c'est dans l'ordre des choses, c'est naturel, bon c'est pas avec ces mots là qu'il le dit, je dis : ouais mais attends t'as pas forcément raison donc là je vais peut-être un peu plus loin mais je ne peux pas non plus aller trop loin parce que c'est peut être ancré dans sa cellule familiale où c'est une réalité qui est admise chez lui et je ne peux pas non plus euh...contrevenir à toutes les opinions possibles et imaginables moi je me...moi je leur rentre pas dedans vous voyez ce que je veux dire c'est pas...

- *A un moment donné vous sentez sur quel terrain ça va s'engager et vous n'y allez pas quoi...*

- Ouais, ouais je propose une autre voie, à lui de l'imaginer ou de l'accepter mais je vais pas commencer à dire tes parents ont tort euh ou ta famille...est complètement stupide...

- *Pas de jugements de valeur donc*

- Ouais voilà, c'est exactement ça... (Entretien Simon T., collègue Diderot)

Cet échange souligne le paradoxe que Simon T. se trouve à gérer : il manifeste le désir de questionner les certitudes de ses élèves sans pour autant quitter une position de neutralité qui pourrait sinon, pense-t-il, mettre les élèves en porte-à-faux par rapport aux valeurs présentes dans leur milieu familial. Cette inquiétude disparaît pour deux sujets qu'il situe dans l'ordre de la vérité historico-scientifique. Dans ce cas il n'est plus question de neutralité. Par contre l'égalité entre les femmes et les hommes relèverait des perceptions ou des opinions et non d'un principe sociopolitique à acquérir ou affirmer, ce qui à ses yeux lui retire tout caractère de légitimité. Il s'autorise néanmoins à intervenir pour interpellier un élève si ses propos sont « très, très durs » relativisant ainsi le principe de l'égalité selon les circonstances. Son hésitation à intervenir dans ce qu'il considère comme la transmission de valeurs qui relèvent de la sphère privée renvoie le professeur à un positionnement qu'il lui faudrait construire personnellement, ce dont il se défend ici : « je ne peux pas contrevenir à toutes les opinions ». C'est par la mobilisation de la frontière incertaine entre le privé et le public qu'il évite ainsi de se confronter à la question politique de l'égalité entre les femmes et les hommes.

En définitive la position de ce professeur reflète assez bien la position institutionnelle qui, si elle ne fait pas l'impasse sur la question de l'égalité (cours au programme, textes réglementaires) réussit la performance de ne pas nommer le rapport social de sexe (ni dans son signifiant ni dans son signifié) ou encore le « genre », car nommer serait alors non pas décrire mais dénoncer, au risque de sortir de la neutralité.

La naturalisation du genre dans le dispositif de savoir-pouvoir de l'école s'opère donc ici à un double niveau : celui d'une inscription des inégalités dans le corps des femmes, et celui de l'éviction du rapport de domination hors de l'espace de pensée. « Quand on parle de rien, c'est à dire de n'importe quoi, de rien qui compte (...) c'est pour souligner la violence de ce dont on ne parle pas » (Favret-Saada, 1977). En amont de ce qui est dit ou pas dit, nommé ou non, il est déjà une lutte qui consiste en la possibilité d'accéder à la parole. Les deux scènes suivantes en dévoilent les enjeux.

5.9 « C'est des footaux, c'est normal... »

Rendre visible ce qui est invisible, rendre explicite ce qui est implicite, est l'objectif poursuivi, pour sa part, par Diane I. dans les interventions qu'elle réalise au collège dans le cadre du projet « Égalité ». À partir de l'éducation affective et sexuelle, mais aussi de l'analyse des stéréotypes de genre présents dans la sphère médiatique, elle ouvre un espace d'échanges inhabituel au sein de l'établissement, tant par son objet que par sa forme. Très appréciée des élèves en tant que professeure d'éducation physique, elle s'appuie, pour mener son intervention, sur un capital de confiance, l'ouverture à la parole des élèves et une posture d'autoréflexivité qu'elle n'hésite pas à partager avec eux et elles. De l'acquisition de connaissances à la prise de conscience, les débats ainsi suscités produisent des effets variés, tandis que leur qualité est éminemment dépendante de la dynamique des groupes. Dans la séquence qui suit, un contexte particulier détermine le déroulement de la séquence et permet de mettre en lumière certains des mécanismes du pouvoir au sein du groupe. Si ce sont les interactions qui sont scrutées, il faut toutefois prendre en compte que le contenu de l'échange (les relations entre les filles et les garçons, la sexualité) n'est pas sans importance dans leur dynamique.

Ces échanges ont pris place dans une classe de 5^e composée de 14 filles et 15 garçons. Ils se déroulent en groupe classe, les élèves assis classiquement par deux et en rangs ; cette intervention est réalisée en lieu et place d'un cours d'éducation physique en présence, en tant qu'observateur, du professeur d'éducation physique en charge de cette classe, Éric T.

Les élèves en entrant en classe s'asseyent comme d'habitude quand le placement n'est pas organisé, en groupes majoritairement non-mixte, les filles à gauche, les garçons à droite. Diane I. mandate un élève pour faire un tableau à deux colonnes « filles » et « garçons » et d'y noter qui prend la parole. A l'entrée du cours, les élèves n'ayant pas été informés de cette modification de leur emploi du temps sont animés, certains déstabilisés, d'autres très fâchés :

« C'est quoi cette connerie ? ». Dans cette classe se trouvent 6 élèves qui font partie de la section football dont Éric T. est l'entraîneur. Dès son arrivée dans la classe, ces élèves le questionnent sur les raisons du changement d'horaire. « Ah moi j'y suis pour rien ! » dit-il, avec un mouvement des bras signifiant l'impuissance. Il s'installe près de moi au fond de la classe et me dit :

Éric T. - C'est des footeux, donc...

– *Donc ?*

Éric T. – Ben ils sont pas contents c'est normal

En effet, trois des « footeux » manifestent leur désapprobation par des exclamations sous cape « putain...ça saoule... ». Ils se retournent fréquemment en soufflant « pfff... » pour capter le regard d'Éric T., qui par des mimiques (haussement d'épaules, signes de tête négatifs) continue, dans un premier temps à manifester de l'impuissance. Ce langage corporel installe un climat tendu qui amène Diane I., pas dupe de la connivence entre le professeur et le groupe des footeux, à introduire la séance en s'appuyant sur les textes normatifs de l'institution concernant l'éducation à la vie affective et sexuelle. Ce faisant, elle confirme la légitimité de la séance, bien que la tactique soit peu susceptible de mobiliser les élèves ; il s'agit plutôt d'un discours adressé à son collègue.

Bien qu'en position de retrait, à plusieurs reprises au cours de la séance, celui-ci manifeste son autorité : il fronce les sourcils quand les « footeux » se retournent vers lui, fait des claquements de langue pour les rappeler à l'ordre et rentre dans un rapport de force avec une fille assise devant lui : « Assieds-toi bien.... Enlève ton écharpe ... arrête de bouger.... » Si celle-ci obtempère, c'est de mauvaise grâce et en faisant des gestes très lents. Une autre situation permet de réactiver la complicité avec le petit groupe des garçons ; à l'invitation de Diane I. à poser toutes les questions qui leur viennent à l'esprit concernant la sexualité, un garçon murmure en aparté et son voisin lui répond « Non, ça se fait pas ! » avec véhémence. Les élèves à portée de voix renchérissent : « Non, le dis pas... ça s'fait pas....ta gueule ! » Éric T. appelle un élève du groupe pour lui demander de quoi il s'agit et se penche vers lui ; celui-ci murmure et Éric T. rit. (Journal de terrain, collègue Diderot)

L'ensemble des interactions ci-dessus, a pour effet de manifester une distinction nette au sein de la classe entre le groupe des footeux et le reste des élèves. Les messages non-verbaux, les interactions langagières sous cape entre membres du groupe constituent un « nous » qui s'appuie sur une complicité partagée, des codes communs. Or je découvre par une phrase que me chuchote Éric T. en milieu de séance que deux

filles de la classe suivent aussi le parcours sport-études : « C'est incroyable, je viens de remarquer que toutes les filles elles ont les jambes croisées, sauf les deux footieuses c'est dingue ! » Bien que membres officielles de ce groupe, ces deux filles n'en sont pas partie prenante ; cela se vérifie aussi par leur position dans l'espace puisqu'elles sont assises en avant, isolées des garçons en arrière.

Dans cette scène la position de leader du groupe des footieux revient incontestablement à Éric T. (les garçons se sont retournés vers lui 18 fois) et c'est probablement par sa saillance en tant que leader (il dispose d'une triple légitimité : en tant que professeur, en tant qu'entraîneur, en tant qu'homme) et l'alliance établie avec ce petit groupe, que leur comportement se manifeste avec autant de clarté. Par ailleurs bien qu'inhabituellement positionné dans l'espace comme un élève, Éric T. n'entend pas se délester de son autorité face à sa collègue qui anime la séance et, pour ce faire, joue le rapport social de sexe avec l'élève assise devant lui en exerçant une action sur sa tenue corporelle au regard d'« un impératif de conformité (...) qui concerne les façons propres à chaque sexe de tenir son corps et d'en user, de le mouvoir dans la marche ou de le garder au repos » (Guillaumin 1992 : 125).

Après une vingtaine de minutes Diane I. interrompt son développement pour faire remarquer aux élèves :

DI- Regardez la fiche de Florent, depuis le début il y a des garçons qui ont pris la parole 20 fois et 6 fois des filles

G- C'est normal, c'est pas de notre faute

G- Parce qu'elles ont rien à dire

DI- Pourquoi vous ne participez pas à l'oral ?

G- Parce qu'elles sont timides

DI- Je pose la question aux filles, pourquoi c'est toi qui réponds ?

F- C'est pas que les filles elles sont timides, c'est que les garçons ils parlent énormément et ils nous laissent pas la place pour parler

DI- Pourquoi les garçons ils prennent toute la place ?

F- Parce qu'ils croient qu'ils savent tout

G- N'importe quoi !

G- Mais les filles elles ont le droit de parler, si elles le font pas c'est leur problème

ÉT- Ce qu'il vient de dire, c'est tout à fait juste

Cet échange assez vif est introduit par un constat : le dénombrement des prises de parole inégalitaires, ce qui suscite immédiatement une réaction défensive de la part d'un garçon (pas de notre faute). L'analyse de la situation (prise de parole inégalitaire) est orientée d'abord par la professeure vers les filles (pourquoi moins participantes) puis Diane I. décale la question vers les garçons (pourquoi prendre toute la place). Ce déplacement indique bien qu'il est question d'un rapport, puisque le comportement des uns conditionne celui des autres. Cependant cela aurait gagné à être signifié explicitement puisqu'à ne pas le faire, le risque est grand de considérer le comportement différencié comme une propriété propre, voire essentielle aux garçons et aux filles avec comme conséquence d'opposer les groupes l'un à l'autre, ce qui va effectivement se passer.

Le recadrage de l'intervention intempestive d'un garçon a pour effet de susciter une prise de parole des filles. La réaction ne se fait pas attendre : la responsabilité de leur situation est renvoyée aux filles à qui l'on reproche de ne pas se saisir de la parole. Cet argument d'une prétendue égalité de fait parce qu'il y a une égalité de droit en est un classique de la rhétorique anti-féministe. S'il est compréhensible qu'un élève de 13 ans puisse l'employer il est plus surprenant de le voir soutenu par Éric T. qui en sa qualité de professeur, invoque la vérité ou la justice (c'est tout à fait juste) pour clore la discussion. Diane I. semble alors abandonner le terrain. Elle y reviendra, à la suite d'une question qu'elle adresse à une fille concernant la puberté.

L'élève commence à répondre quand un garçon lui coupe la parole. Diane lui intime fermement de se taire et invite Coralie à s'exprimer. Au moment où elle commence sa phrase, un garçon qui se balançait tombe de sa chaise. Éclat de rire général. Quand le calme revient, Coralie ne veut plus prendre la parole. Les micro-manifestations d'hostilité des garçons continuent : objets qui tombent, bâillements et étirements d'ennui expressifs. On entend, dit sous cape mais suffisamment fort pour être entendu par les élèves alentour « C'est abusé.... Je m'en bats les couilles ... mais c'est n'importe quoi ». (Journal de terrain, collègue Diderot)

Ces phénomènes d'occupation à bas-bruit de l'espace sonore ne sont pas une exclusivité des garçons. Néanmoins, dans le contexte de cette séance, ils ont pour fonction de faire vivre l'entité du groupe des « footeux » qui se transmettent ainsi des signaux de désapprobation relativement à l'enjeu de la séance et non pas simplement pour contester l'ordre scolaire. L'effet proprement comique de la chute au moment où l'attention est dirigée vers une fille produit un double résultat : il renforce les menées de ce groupe de ces garçons car « les gens sont toujours du côté de Guignol »¹¹⁰ et confirme la responsabilité des filles à ne pas prendre la parole, puisque c'est indirectement, par un détournement de l'attention collective, que l'accès leur en est rendu difficile. Il est important de préciser que cette tactique est fréquente et a été observée dans de nombreux cours, même si l'intensité dramatique n'en a pas été toujours aussi visible que dans cette scène. Cependant Diane I. n'entend pas laisser le contrôle de la séance à ce groupe :

A la suite d'une nouvelle prise de parole intempestive, la professeure dit :

D I.- Est-ce qu'on peut se mettre d'accord pour que les petits mâles dominants laissent de la place aux autres ?

Immédiatement, cinq garçons se couchent sur leur table suivis par cinq autres.

D I.- Arrêt sur image ! Ne bougez pas, vous montrez exactement ce que je suis en train de dire.

Elle explique ce qu'est un mâle alpha qui domine les autres mâles dans un troupeau. Et demande : - Est-ce qu'il y a des mâles dominants ici ?

Plusieurs élèves se tournent en riant vers Quentin ; d'autres élèves se tournent vers Éric T. qui sourit.

Il prend la parole pour expliquer que le comportement de certains garçons peut leur faire du tort et que cela peut avoir pour conséquence un renvoi de la section sport-études ou un éclatement du groupe l'année suivante dans plusieurs classes. Cela suscite à la fois de l'inquiétude, visible dans le comportement de retrait et d'abattement de quelques garçons, et de l'indignation :

G- Ça nous énerve encore plus si on nous sépare, on va se venger

G- On va les queuter¹¹¹

G- C'est toujours les footeux qui en prennent plein la gueule !

¹¹⁰ Pierre Desproges, 1988, cité par I. Collet (2014), p.145

¹¹¹ Mot d'argot qui signifie rater, échouer.

Le dernier épisode de cette séquence donne à voir un renversement de situation. Le comportement grégaire des garçons est souligné par Diane I., qui prend appui sur la description de ce qui est en train de se déployer sous ses yeux. En réponse à ce qui peut apparaître comme une provocation de sa part (interpellation des « petits mâles dominants ») un mouvement de désaccord collectif du groupe des footaux, suivi par d'autres garçons, se traduit par un geste qui signifie le désengagement total de ce qui est en train de se passer, sur la scène scolaire. En se couchant sur la table, ils s'absentent. Comment comprendre que c'est au moment où son leadership est mis en évidence, en réponse à la question de savoir s'il y a des mâles dominants, qu'Eric T. se positionne du côté de l'ordre scolaire en parlant de renvoi et de destruction du groupe? Il y a ici une dialectique entre la position dominante du professeur et celle du sportif étayé par une masculinité hégémonique. Ce positionnement déstabilise le groupe des footaux qui réagit à la fois par de l'agressivité et le sentiment d'être victime d'une injustice.

C'est cette dualité qui est à interroger et qui me paraît être le paradoxe dans lequel se débattent ces jeunes garçons. Ils s'emploient à activer plusieurs dimensions d'une masculinité favorable à la construction de leur identité sportive¹¹² : complicité, sens du collectif, comportement d'opposition ou de confrontation qui passe également par d'autres canaux : dénigrement des filles (« elles ont rien à dire ») et domination non seulement des filles mais de l'ensemble du groupe par leur occupation de l'espace sonore (Zaidman 1996, Mosconi 1999). Par de tels comportements et attitudes, ils exercent une action qui offre des bénéfices sur plusieurs tableaux : ré-assurance de leur identité collective qui, par effet de retour, contribue à consolider leur identité individuelle, exprime leur position supérieure dans l'ordre du genre et affiche leur prise de distance par rapport à l'ordre scolaire, ré-assurance soutenue pour partie par leur professeur-entraîneur. En effet, il explique le comportement hostile des garçons en début de séance par leur statut « c'est des footaux, c'est normal ». Cette référence à

¹¹² Lajeunesse S.L., (2007) *la masculinité mise au jeu. Construction de l'identité de genre chez des jeunes hommes sportifs*. Thèse en sciences sociales, Université Laval, Québec.

la normalité laisse entendre, comme présupposé, que ce groupe de garçons déçus de se voir priver d'un cours d'EPS par une séance en classe et qui plus est au sujet de l'égalité entre les filles et les garçons, ne pourrait y trouver ni intérêt ni plaisir, ce qui témoigne à la fois d'une essentialisation de leur comportement et d'une vision pour le moins réductrice de ces garçons.

Comment la séance se serait-elle déroulée si Éric T. avait sinon collaboré, du moins manifesté son adhésion et son soutien à la démarche de sa collègue ? Cela est difficile à dire. Cependant il est certain que le rapport de force engagé dès les premières minutes entre les deux professeur.e.s a été perçu par les footaux comme un acquiescement à manifester leur opposition à la démarche proposée par Diane I. C'est pourquoi la posture plus affirmée à la fin de la séquence par Eric T. en tant qu'enseignant et non plus coach, les désamorce. D'autant que ce qui est alors sanctionné par la menace de dissolution du groupe est cela même qu'ils se sont employés à mettre en scène pendant la séquence, avec l'assentiment d'Eric T. Ils ont utilisé le cadre scolaire pour déployer le genre et c'est l'ordre scolaire qui *in fine* pourrait l'emporter. Je souligne que le pouvoir exercé par ce groupe de garçons sur l'ensemble de la classe se modifie quand Diane I. décrit l'implicite du rapport de pouvoir au sein de ce groupe, ce qui entraîne l'identification de ses leaders, et probablement en désamorce, dès lors, les possibilités de circulation invisible. C'est aussi de la circulation du pouvoir dont il s'agit dans la scène suivante dont nous nous approcherons avec la lentille du microscope de l'analyse conversationnelle pour en élucider quelques paramètres.

5.10 Qui parle ?

Différentes tactiques ont été employées par les protagonistes de la scène précédente pour exercer leur pouvoir, c'est-à-dire pour agir sur l'action en cours. La distinction établie par Michel de Certeau entre tactique et stratégie trouve ici pleinement son

utilité. Alors que la stratégie agit sur l'espace, la combinaison des champs et des déplacements, la tactique agit sur le temps :

Les tactiques sont des procédures qui valent par la pertinence qu'elles donnent au temps – aux circonstances que l'instant précis d'une intervention transforme en situation favorable, à la rapidité de mouvements qui changent l'organisation de l'espace, aux relations entre moments successifs d'un « coup » (De Certeau, 1990 : 62).

Le temps est une composante majeure de l'ordre scolaire (fractionnement entre les matières, horaires, emploi du temps, durée des cours...) et les jeux possibles sur son contrôle ou son détournement sont au cœur des tactiques de résistance des élèves.

Cependant il est aussi une dimension importante du rapport à la parole dans l'ordre du genre, comme le démontre l'étude de Corinne Monnet sur le travail de conversation entre les femmes et les hommes (Monnet, 1998) à partir de travaux en ethnométhodologie principalement¹¹³. La possibilité de l'accès à la parole, le temps de parole, les modalités interactionnelles des tours de paroles sont fort différents selon le sexe et contribuent à produire et maintenir les inégalités, donc à produire le genre comme rapport de pouvoir.

Les femmes fournissent presque la totalité du travail pour qu'un dialogue ait lieu. Obligées de proposer de nombreux sujets auxquels elles doivent ensuite renoncer majoritairement, l'effort des femmes ne se limite pas seulement à se laisser interrompre par les hommes. Elles travaillent au développement du sujet masculin et manifestent une attitude de soutien afin de maintenir l'interaction. Pendant ce temps, les hommes interrompent, imposent leurs sujets, influencent, dominent la conversation. (Monnet, 1998 : 26)

Les entretiens en focus-groupes avec les élèves du collège Diderot sont l'occasion de voir mobilisées, et d'identifier, les tactiques autour de l'enjeu de pouvoir que

¹¹³ Par exemple : Spender, Dale. (1980). *Man made Language*. London : Routledge & Kegan Paul; West C. (1983). "Stratégies de la conversation". In *Parlers masculins, parlers féminins ?* Eds Aebischer V. & Ford C. Lausanne Delachaux et Niestlé; Fishman, P. (1983). "Interaction: the work women do". In Henley N, Kramarae, C. & Thorne, B.. *Language, Gender and Society*. Rowley, MA :NewburyHouse.

représente la prise de parole. On dit « prendre la parole » comme on dit « prendre le pouvoir ». En classe, la prise de parole est en principe organisée par un ensemble de règles connues de tous et toutes. Premièrement ce sont les professeur.e.s qui détiennent le pouvoir légitime de donner, garder, retirer la parole. Deuxièmement, en cours, les élèves se taisent. Troisièmement, pour accéder à la parole, il faut en demander l'autorisation en levant le doigt. Or ce cadre est rarement tenu tel quel, les travaux ethnographiques sur l'école permettent d'en témoigner (Willis, 1977 ; Payet, 2005 ; Sanselme, 2009 ; Depoilly, 2014). Il est soumis à de multiples aménagements, adaptations et transgressions, tant du côté des élèves que des enseignant.e.s.

Dans le contexte d'un focus-groupe le cadre est différent, les règles y sont moins contraignantes cependant les tactiques utilisées sont les mêmes que celles utilisées dans les groupes classes. Le choix de la restitution de la séquence (enregistrée en audio) ci-dessous est réalisé en raison de l'enchaînement rapide des interactions, ce qui permet de voir le processus à l'œuvre dans un temps restreint. Ce qui nous intéresse ici, est, au-delà des fonctions illocutoires et perlocutoires du langage (Austin, 1979 [1962]) comment la parole exerce toujours une action sur autrui.

Laurie, Marjolaine, Nicolas, Claire, Loïc, Maxime et Hélène (qui ne dira rien) sont des élèves de 6^e, volontaires pour participer à un temps d'échange un mois après l'intervention de Diane I. dans leur classe :

– *Alors, vous vous souvenez de quoi de la séance avec Madame I. ?*

Loïc – Que les garçons ils essayent de prendre plus de parole, de pouvoir

Nicolas – Que les filles elles se cachaient trop dans la classe

Loïc – Qu'à des moments, les filles ils étaient plus timides que les garçons

Nicolas – Comme Marjolaine

Marjolaine – Mais tais-toi !

– *Est-ce que c'est une question d'être timide ?*

Laurie, Marjolaine – Non

Signes de tête négatifs des filles. (Entretien élèves 6^e, collège Diderot)

Les premières prises de parole, en réponse à ma question adressée au groupe, sont faites par des garçons. La première prise de parole faite par une fille est défensive en raison de l'intervention de Nicolas qui la cible nommément et donc l'expose. Elle réagit en lui interdisant la parole. Dès cet instant, et en miroir de ce qui est énoncé, deux camps sont établis : les garçons qui « prennent du pouvoir », les filles qui « se cachent » ou sont « timides », mais cette affirmation faite par les garçons est récusée immédiatement par les filles verbalement pour deux d'entre elles, non-verbalement pour les deux autres. Personne ne conteste la première affirmation au sujet de la dominance des garçons. L'enjeu pour chacun des camps semble être de déterminer la signification de la situation qui nous intéresse, soit la prise de parole inégalitaire.

Nicolas, péremptoire – Elles sont timides.

Laurie, Marjolaine, Claire - Non

Nicolas – Eux deux si, elles sont timides. Ça c'est sûr !

- *Qu'est-ce qu'elles viennent de dire ?*

Loïc – Elles disent qu'elles sont pas timides

Nicolas le coupant – Claire elle est timide

Claire – Peut-être elles ont peur que quand elles disent quelque chose après on se moque d'elles

- *Que qui se moquent d'elles ?*

Brouhaha – Les garçons ... tous les garçons ... Tous ? ...Boris... Non pas tous...eux trois ... si... et Nicolas, si...(ibid.)

La volonté de s'imposer de Nicolas se manifeste de plusieurs façons : son affirmation sans nuance, son insistance par l'emploi de « si » et « c'est sûr » ; le ton péremptoire ; la non prise en compte du refus des filles de souscrire à son affirmation. Quand Loïc reformule leur position, il lui coupe la parole et remobilise sa première tactique, mais en la dirigeant vers une autre fille. Claire ignore son intervention et parvient à élaborer une hypothèse, que je propose de développer. Ce faisant, je suis partie prenante des interactions en cours puisque mes questions orientent l'échange. A la question de savoir qui suscite la peur des filles, un moment de confusion s'installe car plusieurs parlent en même temps. Il y a divergence concernant le caractère collectif ou individuel de ce qui fait peur aux filles : les garçons en général, certains d'entre eux,

ou une personne en particulier. Le garçon le plus indigné par la suggestion que ce pourrait être tous les garçons est Nicolas. Plusieurs noms d'élèves (garçons) de la classe sont cités, mais il n'y a pas de consensus. Néanmoins ce moment est confus parce que tous les membres du groupe s'engagent dans la discussion, c'est-à-dire que la question de l'identification des auteurs de moqueries dans la classe rejoint un point qui les concerne tous. À ce moment Nicolas est en position défensive.

– *Et pourquoi ils se moquent ?*

Marjolaine - Parce qu'on est plus intelligentes

Rires et cris de tous

Laurie – Pour se rendre intéressants

– *On a deux réponses, qu'est-ce que vous en pensez ?*

Nicolas – Marjolaine elle a faux...et peut-être que Laurie elle a un peu...peut-être qu'elle a un peu juste...qu'elle a raison

Loïc – Mais c'est pas tous les élèves (ibid.)

Le retrait temporaire de Nicolas favorise une nouvelle prise de parole de Marjolaine et Laurie poursuit sur le même fil. Cependant le fait que Marjolaine présente les filles en position supérieure par apport aux garçons suscite l'hilarité, ce qui a pour conséquence de dénuier cette hypothèse du crédit de sérieux qu'elle aurait pu avoir. Les rires, à ce moment, ont pour effet de transformer cette affirmation soit en blague, soit en provocation. En tous cas elle est interprétée dans le registre de l'ironie et se trouve rejetée comme argument à considérer dans le déroulement du débat. Je le réintroduis en le mettant sur le même plan que la proposition de Laurie. Nicolas saisit l'occasion pour se positionner en juge et désigner qui a raison et qui a tort. On peut noter qu'il commence par se situer dans l'opposition entre « juste » et « faux », dans un registre de vérité donc, puis dans le registre de la raison. Le registre de vérité étant celui du système évaluatif de l'école, c'est plus en professeur qu'en juge qu'il se positionne. Ce n'est pas la validité de l'argument qui est objet d'évaluation, mais la personne qui le soutient. Par ce biais, il réfute catégoriquement la suggestion de Marjolaine et acquiesce à celle de Laurie, sous la couleur de l'objectivité. L'argument

des moqueries comme moyen de « se rendre intéressants » est alors entériné comme crédible.

Loïc, en parallèle, rebondit à l'intervention de Laurie en proposant la nuance, déjà évoquée par lui, de ne pas considérer les élèves comme un ensemble homogène. Il apporte alors une anecdote qui oriente l'échange sur les attitudes des professeur.e.s. À ce stade, la réflexion se construit par la participation et l'apport des unes et des autres, tout en permettant à Nicolas de conserver une place prééminente.

– *Donc les profs ils attendent quoi de vous ?*

Maxime – mmmmh... qu'on soit plus gentils, enfin pas forcément nous, mais tous les garçons de la classe

Nicolas – euhh...

Loïc -qu'on soit plus calmes, parce qu'y a des garçons dans la classe qui sont excités

Rires retenus des filles – Ils sont excités (ibid.)

La question adressée à tout le groupe est saisie par les trois garçons qui y répondent de trois manières différentes. Pour Maxime c'est bien des garçons comme entité qu'il s'agit, après réflexion ; la question déstabilise Nicolas qui a besoin d'y penser. Quant à Loïc, il poursuit son idée de distinction à l'intérieur du groupe des garçons auquel à la fois il s'identifie « on » et se différencie « y a des garçons ». Le mot qu'il emploie pour les qualifier « excités » en contraste avec « calmes », génère les rires des filles, mais ce sont des rires sous cape, pas la franche hilarité qui a précédé. Elles se manifestent sans assumer complètement leur geste. C'est dans ce demi-geste que Nicolas s'engouffre.

Nicolas – Vous voyez madame ? Parce que y a un mot « excité », excité, pour elles excité c'est hem hem (regard lourd de sous-entendus) et voilà, et elles se mettent tout de suite à rigoler comme ça ... parce que les sens, les deuxièmes sens de chaque mot

Laurie – Et vous aussi hein !

Rires continuent

Nicolas- c'est quand-même bizarre ...

- *C'est intéressant*

Nicolas – Elles arrivent même pas à s'arrêter !

Marjolaine – Mais c'est toi qui me fait rire !

Nicolas - Comme quand on a parlé, on a aussi parlé de euh, de la sexualité avec Madame I. et tout de suite (il mime avec un ton maniéré) « hihhi mais on rigole ».

Rires des filles. (ibid.)

Nicolas vient de trouver l'occasion de se remettre en scène par le prétexte que lui offre le rire des filles. Il souligne bien le sous-texte de ce rire : excité fait clairement référence à la sexualité et si ce sont les filles qui l'ont signalé, elles l'ont fait en employant une tactique oblique où le sens est signifié sans que rien ne soit vraiment dit. Une autre occasion lui est offerte de maintenir sa position supérieure qu'il essaye de valider en cherchant une alliance avec moi. Sa mise en scène lui permet de dévaloriser les filles (imitation parodique) et de tracer la frontière du genre puisque son comportement à lui, par la dénonciation de l'inhibition des filles dans le rapport à la sexualité, lui permet de se présenter comme ne l'étant pas (inhibé), donc de se démarquer des filles et du féminin et d'affirmer ce faisant son identité masculine. Cette tactique semble trouver un certain succès puisque les rires des filles vont à partir de là scander l'échange jusqu'à la fin de la séquence, comme une ponctuation qui souligne la mise en scène de Nicolas. S'il se trouve confirmé du côté de l'identité masculine, elles le sont du côté de l'identité féminine par la vertu de la binarité du système de genre. Leurs rires aux propos de Nicolas peuvent être interprétés comme le soutien qu'apporte les femmes aux hommes dans le travail de conversation, énoncé par Monnet. La situation de domination est à ce moment affirmée : il se moque d'elles et elles paraissent y consentir. Cependant elles se trouvent prise dans une injonction paradoxale. Manifester de l'ouverture ou de l'intérêt pour la sexualité ouvertement leur est difficilement possible au risque sinon d'endosser le stigmate de la « pute » (Clair 2012). Elles sont en quelque sorte contrainte d'occuper la place qui leur est assignée par Nicolas, c'est un moindre mal. Elles ne consentent pas, elles cèdent (Mathieu, 1991). Ou, dans les termes de Goffman, elles font « bonne figure pour ne pas perdre la face » (Goffman 1993 [1973] : 13). Alors que dans les minutes qui précédaient cette interaction, le débat s'orientait vers le lien entre les moqueries et le

fait de se rendre intéressant, l'attention a été déviée par Nicolas sur les filles en en faisant l'objet du débat, et c'est lui qui se trouve maintenant au centre des interactions en tant que sujet, « c'est toi qui me fait rire » dit Marjolaine. Stoltenberg qui analyse la construction de la masculinité explique :

« L'objectivation sexuelle nourrit la suprématie masculine par deux mécanismes qui se renforcent mutuellement : 1) l'habitude masculine d'objectivation sert en partie à construire la suprématie masculine dans notre culture et 2) la suprématie masculine dans notre culture incite les hommes à s'adapter en acquérant l'habitude d'objectiver sexuellement les êtres » (2013 : 99).

Nicolas feint l'étonnement face au comportement des filles (c'est quand-même bizarre), car il a déjà acquis le script (Gagnon et Simon 1973, cité par Bozon 1999) qui lui permet de décoder leur attitude ambivalente et jouer la partition attendue immédiatement.

Nicolas – Non mais regardez les, regardez (mimique)

Fou rire général

– *Il a fait une grimace là?*

Nicolas – Mais j'ai rien fait Madame, j'ai juste regardé....

Rires inextinguibles

Nicolas – J'ai rien fait, si vous voulez je pars, elles pourront rire toutes seules

Rires

Laurie (d'un ton plaintif et excédé) - Voilà c'qu'il fait !

– *C'est-à-dire ?*

Nicolas (ton plaintif aussi) – Mais j'ai rien fait

- *C'est juste la manière dont il regarde ?*

Laurie qui s'étrangle de rire – Noooooon...

Maxime – Souvent c'est ça...souvent c'est ça, ben y a des gens ils regardent bizarrement, alors ça fait rigoler tout le monde

– *Ah, il y a même pas besoin de dire quelque chose*

Maxime – Non. Justement

Loïc – Nicolas, vas-y, fais ton œil

Brouhaha rires, inaudible. (ibid.)

Un degré est franchi dans le registre de l'humour puisque Nicolas, par des jeux de grimaces discrètes fait le pitre, tout en déniait être la source du chaos dans le groupe.

Il maîtrise bien son art, car je ne saisis pas ce qui déclenche les explosions de rire, probablement un clin d'œil. Les rieurs et les rieuses avec lui, en raison de la connaissance de codes partagés que j'ignore, il réussit à m'isoler. Il y a d'un côté sept élèves qui partagent un grand moment de plaisir (car rire fait plaisir rappelons-le) et de l'autre la solitude de l'enquêtrice. De cela Nicolas est conscient. Très fort dans l'art de jouer sur plusieurs tableaux à la fois, il feint l'innocence (j'ai rien fait). Ses camarades, bien que riant, gardent une distance avec lui, sauf Loïc qui l'encourage. La réaction de Laurie, partagée entre le plaisir du rire convivial et la plainte, rend compte du conflit dans lequel elle se trouve : elle dénonce l'attitude de Nicolas, mais y trouve un profit aussi. Maxime est plus distancé et fait une analogie entre la situation présente et ce qui se passe en classe. Il souligne bien comment cette tactique de contrôle du groupe et de la situation peut se passer de mots ou d'actes réellement posés, ce qui rend d'autant plus difficile la possibilité d'agir dessus.

Le calme revient quand Nicolas dit :

- Bon allez, arrêtez maintenant !

- *On revient à ce que vous avez dit avant, que les profs ils attendent des garçons qu'ils soient plus calmes. Est-ce que vous, vous avez envie de l'être ?*

Nicolas, Loïc – Non, non

Maxime – Ben si

Loïc – c'est notre personnalité

Nicolas – C'est la personnalité des garçons hein

Loïc – On est plus rebelle voilà

Maxime - Ben je sais pas trop comment expliquer, pour moi on perdrait de la valeur, ben enfin si on fait pas la même chose, p't'être que les filles ils s'intéresseront moins enfin...

Loïc –Y a aussi des garçons, on va leur dire et ils voudront pas voilà

Nicolas – Non, parce qu'après ils vont se moquer....

Loïc – Ouais voilà

Nicolas - parce qu'ils feront pas la même chose que nous et...

- *Ah d'accord, là c'est pas par rapport aux filles que ça se passe, c'est*

Nicolas – après il y en a qui auront la honte

- *C'est quoi avoir la honte ?*

Laurie – C'est être ridicule

Nicolas – C'est pas faire la même chose

Nicolas, bien installé dans son statut de leader, le confirme en intimant au groupe de cesser de se divertir pour revenir à la discussion. Il a fait la démonstration du pouvoir qu'il est en capacité d'exercer et peut s'ouvrir à autre chose maintenant. La question que je pose est une question qui amène à la réflexivité et les élèves s'y engagent. L'évolution de l'échange permet un déplacement important : du fait d'être rebelle comme trait de caractère distinctif des garçons, on passe à l'évocation d'une vulnérabilité et on arrive à la honte. Cette progression se fait laborieusement, par des phrases non terminées, des hypothèses, et sur un mode négatif. Ce qui est brossé en filigrane est de l'ordre de l'inquiétude, d'une menace planante sur ceux « qui font pas la même chose ». Cette occurrence revient trois fois dont deux fois par Nicolas qui l'associe à la honte. On peut tracer un lien entre cette injonction à « faire la même chose » et le comportement grégaire de la séance avec Diane I. Maxime qui dans un premier temps envisage la possibilité d'être plus calme, à la réflexion, évoque la perte de valeur que cela pourrait entraîner. Les enchaînements de parole entre les trois garçons sont fluides et s'étaient mutuellement. Il y a là une élaboration et, peut-être, une identification commune.

La discussion, engagée pourtant sur la question de l'inégalité dans la prise de parole, a été contrôlée par un leader dans sa forme et son rythme ; les filles ont investi un peu la réflexion avant d'être réduites à rire à la mise en scène de soi de Nicolas à la suite de leur effacement de la scène du débat. Les autres garçons, selon les moments, se sont démarqués ou ont soutenu Nicolas, mais n'ont pas cherché à entrer en compétition avec lui.

L'échange a permis le déploiement de diverses facettes de l'humour, depuis la moquerie et la parodie jusqu'à la pitrerie. Dans le répertoire des tactiques mobilisées pour accéder à la parole ou à l'espace sonore, on peut noter :

- des actions qui limitent les possibilités de prise de parole ou la favorisent : interrompre, interdire la parole, parler tous en même temps, rire, faire rire, écouter, reformuler

- des actions pour imposer l'objet du débat : dévier le fil de la discussion, faire des sous-entendus, utiliser un langage non-verbal, employer des mots à double-sens, questionner
- des actions pour agir sur l'interlocuteur : l'exposer, le parodier, se plaindre de l'action du locuteur, objectiver le locuteur.

L'efficacité de ces actions n'est pas garantie au préalable, elle dépend de leur combinaison avec le statut du locuteur au sein du groupe, dans les circonstances de l'interaction, car cette identité est toujours à renégocier; elle est « un effet dramatique qui se dégage d'un spectacle que l'on propose et la question décisive est de savoir si on y ajoute foi ou non » (Goffman, op. cité : 239). Goffman a construit son cadre théorique en employant de nombreuses métaphores théâtrales qui peuvent être déclinées avec profit pour rendre compte du genre en train de se faire dans le monde scolaire. La scène de la salle de classe en est un espace privilégié au sens propre.

À partir du matériau de cette séquence, il est possible d'établir que, pour ces garçons, « être rebelle » semble être une condition nécessaire de la valeur qu'ils s'accordent vis-vis des filles, mais aussi vis-vis des garçons. Si l'expression « rebelle » se comprend comme une opposition à l'ordre scolaire, elle apparaît tout de même dans une discussion sur les moqueries. Ces dernières sont un des moyens qui permettent de s'affirmer « rebelle » en endossant une posture de domination qui consiste à « se rendre intéressant ». Le mécanisme qui supporte cela est une injonction au mimétisme entre garçons, sous couvert de honte en cas de transgression. Ce sont d'autres garçons qui sanctionnent. Pour Nicolas, il y a homologie entre le refus du mimétisme et la honte qu'il situe du côté du faire (ou ne pas faire comme), alors que pour Laurie il y a homologie entre la honte et le ridicule qu'elle situe du côté de l'être. Dans les deux cas, il est question de l'estime de soi, de se préserver des atteintes à la face (Goffman, 2009 [1973]).

L'analyse méticuleuse des interactions de ce groupe nous éclaire sur les jeux de rôles qui font le quotidien des relations entre élèves. En quoi l'ordre scolaire s'y est-il

manifesté, hormis pour la constitution de la situation de l'enquête? À l'extérieur de l'école se serait-elle déroulée sur le même mode? Il est difficile de le savoir mais la section suivante nous donne à voir plus précisément comment s'imbrique les rapports sociaux avec le rapport pédagogique de l'ordre scolaire.

5.11 Corps en scène

C'est à partir du corps ou des corps et de leur position dans l'espace, en tant qu'indice d'un rapport de pouvoir, que la scène à venir s'est présentée à moi. Elle permet d'explorer sous une nouvelle forme comment le genre s'actualise avec et par d'autres rapports de pouvoir.

Le corps entendu, non seulement comme une interface entre soi et le monde, mais aussi comme une production culturelle et sociale (Balandier, 2004 ; Mathieu, 1991 ; Tabet, 1979 ; Butler, 1993), est une surface d'exposition, de démonstration qui témoigne de son façonnage par le genre ; c'est par l' « incorporation » littérale des normes de genre qu'on se construit fille féminine ou garçon masculin selon Marro (2003). Le collège, hormis dans le cours d'EPS¹¹⁴, ne semble pas à priori être un lieu dans lequel le corps ou les corps tiennent une place particulière comme Le Pogam (2000 : 2) en fait le constat :

Il semble bien que le système scolaire ait été moins interrogé sur son rôle dans la transmission d'une culture corporelle, comme si le souci du corps était secondaire par rapport aux grandes questions qui ont structuré l'histoire de l'éducation et qui se posent encore actuellement à travers les notions d'inégalités, d'interculturalité, de violences, de déviances ou de domination.

Toutefois la gouvernance de l'ordre scolaire s'effectue par la contrainte sur les corps et par conséquent leur placement dans l'espace. Face au placement imposé par les

¹¹⁴ Education Physique et Sportive

professeur.e.s les élèves adoptent des réactions défensives, la géographie de la classe correspondant à un arrangement social aux règles précises bien que tacites. Les négociations que la répartition des corps dans l'espace de la classe déclenche permettent de manifester les divergences d'intérêt autour de cet enjeu : contrôle de la dynamique du groupe, conditions nécessaires à la mise en œuvre de sa pédagogie pour l'enseignant.e ; aménagement du cadre scolaire, résistance face à l'attribution d'une place (au sens propre et figuré) pour l'élève, mais aussi hiérarchie subtile des statuts à l'intérieur du groupe. Ainsi la classe est partagée entre le devant et l'arrière par une ligne invisible et fluctuante selon les groupes et selon la présence physique du professeur dans la salle (Pujade-Renaud, 1983). Quand les élèves disposent de marge de manœuvre, les places près de la fenêtre au fond de la classe sont un objet de conquête de territoire et les bousculades pour les atteindre ne sont pas rares en début de cours. Elles permettent d'être à distance physique de l'espace d'émission du savoir (la zone tableau-bureau de l'enseignant.e) et de pouvoir quitter l'espace clos de la salle par le regard. Ces places sont presque toujours occupées par des garçons, en condition « libre-choix ». Le genre se manifeste aussi visuellement par la présence des filles en avant, zone de travail, et la présence des garçons, au fond, zone de détente possible et/ou zone de contrôle : « si vous saviez tout ce qu'on voit quand on est au fond de la classe... » (élève de 3^e, journal de terrain). Toujours en condition libre-choix, la séparation peut être latérale, les garçons à droite et les filles à gauche. Des logiques internes à chaque groupe agissent de manière invisible pour l'observateur, car le placement matérialise aussi la plus ou moins grande proximité entre les élèves, le réseau de leurs liens affectifs et sa configuration toujours en mouvement. « S'asseoir à côté de » est pourvue d'une signification forte de désir de proximité et à l'inverse, « ne pas vouloir s'asseoir à côté de » est la manifestation de rejet par excellence. L'élève qui peine à trouver sa place dans la topographie de la classe est celle ou celui auquel le groupe n'en reconnaît pas dans son espace social ; il ou elle s'assied à la place qui reste, parfois après avoir essuyé des rebuffades s'il ou elle a pris l'initiative de choisir. Cet arrangement serré résulte d'une série de paramètres où

se combinent le système relationnel propre à chaque groupe et la matrice des rapports sociaux imbriqués qui informe le système relationnel. L'action des professeur.e.s sur le groupe y contribue significativement, et les stratégies de placement peuvent être analysées aussi sous l'angle des effets qu'elles produisent dans le processus d'assignation. En classe avoir une place, ou se tenir à sa place, est plus qu'une métaphore. La scène ci-dessous permet de montrer comment se matérialise ce processus dans lequel est actif l'assignation, dans l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de race.

Je rejoins en retard cette classe de 4^e et le cours est déjà bien avancé. Je suis surprise de la manière dont sont placés les élèves. Dans la rangée de droite, trois garçons sont assis face au mur. Je comprends qu'il s'agit d'une position imposée par la professeure. Elle conduit son cours en s'interrompant fréquemment pour les rappeler à l'ordre « Je t'ai dit de ne pas te tourner... tu restes où tu es, comme ça au moins tu nous laisses tranquille... Umut, stop !...ne vous retournez pas ! » Cette variante de la « mise au coin » m'étonne quand je réalise que les trois garçons sont aussi trois élèves d'origine turque. Ces derniers, bien qu'exclus symboliquement du groupe, se rendent présents en produisant toutes sortes de bruits (battements de pied, concours de raclements de gorge de plus en plus fort, chuchotements entre eux et rires étouffés). L'un des trois s'exclame à voix haute, suite à la prise de parole d'une élève, Sunna, qui répond avec hésitation à une question de la professeure sur le contenu du cours : « Oh, tu veux une médaille ou quoi ? » À la suite d'une deuxième prise de parole de cette fille, il parodie son élocution, puis : «... Arrête de faire ta belle ! » avec un rire. La professeure ignore ces deux interventions, mais elle félicite Sunna pour sa participation au cours. Celle-ci ne prend plus la parole par la suite et la professeure ne l'interroge plus. Le cours n'est pas très animé, si ce n'est par la tension particulière que provoque la mise à l'écart des trois garçons ; quand d'autres élèves prennent la parole, généralement en réponse à une sollicitation de l'enseignante, les trois face au mur émettent des messages sarcastiques, corporellement en haussant les épaules, en faisant mine de s'affaler sur leur chaise, en soufflant avec dédain, ou verbalement à mots couverts que je ne peux entendre. Un autre garçon dans la classe a aussi ce type de réaction, mais son voisin ne réagit pas à ses invitations à la moquerie. Le déroulement du cours est laborieux ; les quelques élèves qui participent le font sans entrain. A la fin du cours, à ma question sur la position des élèves, la professeure me répond : « Ce sont des élèves particulièrement perturbateurs, ces trois-là... je leur avais promis ça au dernier cours... Et vous avez vu comment ils se

comportent avec les filles de leur propre culture ?... Vraiment, on peut imaginer comment ça doit être à la maison » (Journal de terrain).

Cette observation m'a amenée à consulter les rapports d'incidents¹¹⁵ concernant ce groupe-classe. La qualification des incidents (non codée) se répartit en deux grands groupes, les uns concernant surtout les manquements au travail scolaire (devoirs non-faits, oubli de matériel scolaire), les autres à des comportements non conformes en classe (bavardages, chahut, insolence, attitude inadmissible, insupportable). Les noms de ces trois élèves apparaissent fréquemment sur la période considérée (trois mois). Cependant, d'autres élèves de cette classe sont aussi mentionné.e.s régulièrement. Afin d'évaluer l'incidence des variables du sexe et de l'origine dans l'assignation au qualificatif de « perturbateur », les élèves considéré.e.s à ce titre sont ceux et celles qui ont fait l'objet d'au moins trois fiches d'incidents sur la période considérée. Le fichier des incidents rapporte 121 situations dont 22 concernent des élèves pour qui il s'agit d'une seule ou de deux occurrences. Les autres incidents concernent 13 élèves, 4 filles et 9 garçons que j'ai distingué.e.s entre majoritaires (N = 6) et minoritaires (N= 7). Ces catégories ont été arrêtées pour signifier la place des un.e.s et des autres dans un rapport social (Juteau 1996) et non en fonction de catégories définies par une identité. Pour établir ces catégories et compiler leur répartition, j'ai utilisé le critère des noms et prénoms des élèves en vérifiant les choix opérés avec un membre de l'établissement.

¹¹⁵ Le rapport d'incident compile tous les événements contrevenant à l'ordre scolaire qui donnent lieu à des sanctions (retenues, exclusions de cours, exclusion du collège pour des périodes de 1 jour à une semaine.)

Tableau 3

Nombre et répartition des sanctions dans une période de trois mois en classe de 4^e

	Minoritaire	Majoritaire	Total
Filles	0	21	21
Garçons	60	18	78
Total	60	39	99

Bien que ces données soient à considérer avec prudence (la présence ou l'absence de certain.e.s élèves ou professeur.e.s sur la période donnée peut influencer sur la dynamique du groupe-classe) la saillance de trois éléments permet de valider l'articulation du sexe et de l'origine dans le fait de contrevenir à l'ordre scolaire, ou en tout cas d'être considéré comme susceptible de le faire. En effet la déclaration d'incident qui conduit à la sanction n'est pas le fait du seul comportement de l'élève, mais le résultat d'une interaction dans laquelle la ligne de démarcation, entre ce qui tolérable et ce qui ne l'est pas, fait intervenir le jugement de l'enseignant.e autant que la place prise par l'évènement dans le contexte particulier de la vie du groupe. C'est pourquoi un même évènement ne produit pas toujours le même effet, selon l'élève en cause et l'enseignant.e en charge de la classe, ou encore le moment de la journée ou du déroulement du cours pour un.e même enseignant.e.

Si, en raison de ces limites, les chiffres ci-dessus n'ont pas la prétention de rendre compte de la réalité des acteurs et actrices de cette classe de 4^e, ils permettent néanmoins de documenter comment l'ordre scolaire, le genre et la race s'imbriquent l'un dans l'autre pour produire des situations de domination.

Les trois éléments saillants mis en évidence par le décompte des incidents-sanctions sont : 1) leur prévalence incontestable pour les garçons, 2) leur absence pour les filles minoritaires (deux filles minoritaires sont présentes dans la classe), 3) le très grand

écart entre le nombre de sanctions des garçons minoritaires par rapport aux majoritaires, soit presque trois fois plus que les garçons ou les filles majoritaires, et un écart de 50% en plus pour la seule catégorie des garçons minoritaires par rapport à l'ensemble du groupe majoritaire. Or dans cette classe ils sont aussi numériquement minoritaires, bien que surreprésentés par rapport aux autres classes de 4^e car ce groupe compose plus du tiers de la classe.

Avec l'éclairage de ces données revenons à l'analyse de la scène. La problématique peut se présenter comme ceci : qui, dans cette situation et avec la définition du pouvoir de Foucault, exerce une action sur la possibilité d'action des autres participant.e.s ? Des rapports sociaux en mouvement, lequel ou lesquels sont saillants ? Quelles hypothèses peut-on formuler sur leurs interactions ?

À première vue (telle que la scène m'est apparue en entrant dans la salle) trois garçons minoritaires sont en situation d'exclusion symbolique puisque leurs corps est présent dans la salle. Toutefois, je suis frappée par l'effet violent que cela produit :

« la sanction singulière qui définit la frontière entre ceux qui sont « dedans » et ceux qui sont « dehors », l'inclusion ou l'exclusion, est parmi les plus lourdes : elle a pour enjeu de retirer, de fait, le statut d'élève ou de personne à part entière » (Merle, 2002 :43)

Les interactions verbales de la professeure avec ces élèves concernent leur corps et leur posture. La position face au mur coupe le contact visuel, autant avec elle qu'avec le reste du groupe. Ces élèves se manifestent auditivement en faisant du bruit et empêchent dès lors qu'on les oublie. Ce faisant, ils contraignent la professeure à les prendre en compte, malgré sa volonté de les ostraciser. Ils signalent également leur résistance à occuper une position humiliante par rapport aux autres élèves. Ils maintiennent ainsi un certain contrôle sur l'interaction. Jusque-là, on se trouve dans un schéma somme toute classique du rapport de forces entre professeur.e et élèves. Ce rapport tout à fait asymétrique dote le ou la professeur.e. de moyens d'action considérables en raison de l'autorité qui lui est conférée par l'institution scolaire et

qui repose « sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens » (Weber, 1995 : 289). Cependant, les tactiques dont disposent les élèves ne sont pas pour autant à négliger (Felouzis, 1991 ; Testanière, 1967).

Deux éléments de l'interaction viennent indiquer qu'il n'est pas question ici seulement d'ordre scolaire, ou plus exactement que l'ordre scolaire ne peut s'envisager en dehors des rapports sociaux qui le constituent. Ainsi l'interpellation de Sunna par Umut a pour intention de la déstabiliser dans son effort de participation au cours. L'ironie de la première remarque « Oh, tu veux une médaille ou quoi ? » lui prête une ambition dont Umut ne reconnaît pas la légitimité. L'évocation de la médaille situe l'échange sur le terrain d'une compétition dont il se trouve pour l'instant hors-jeu. Cependant son interpellation peut être aussi un message adressé, via Sunna, à l'ensemble du groupe pour disqualifier l'effort studieux et, par conséquent, minoriser son exclusion. Si le jeu n'en vaut pas la chandelle, peu importe de ne pas le jouer. Les réactions récurrentes de mépris par rapport à la participation des élèves renforcent cette hypothèse. Mais sa deuxième intervention ne permet pas de poursuivre dans cette seule voie interprétative. La parodie de la réponse de Sunna est clairement hostile et s'accompagne d'un ordre impératif « Arrête ». L'expression « faire sa belle » concerne exclusivement les filles et elle est employée autant par les garçons que par les filles pour qualifier le comportement d'une fille qui « se la pète alors qu'il n'y a pas de quoi... une prétentieuse...une qui fait sa pute » (élèves 4^e, journal de terrain). C'est une expression employée fréquemment, et souvent pour signifier qu'une limite est dépassée (Clair, 2012) Aussi, si le rapport social de sexe est sans conteste à l'œuvre dans cette interaction, à la fois dans l'énoncé et dans l'énonciation, peut-on en inférer, comme le fait la professeure, « une fille de leur propre culture », qu'il est marqué par une dimension culturelle particulière ? Le fait qu'Umut ne se soit adressé directement qu'à Sunna indique certainement une relation de proximité avec elle. Mais s'agit-il pour autant d'une communalisation ethnique

(Juteau 1996) au sens où la référence à une origine commune avec Sunna aurait été mobilisée par Umut ? Les informations fournies par la situation, telle qu'elle se présente, ne permettent pas d'inférer ce lien. Cependant, selon toute vraisemblance, il est possible d'entendre dans les propos de l'enseignante un processus d'assignation racialisé par la référence établie entre le comportement de cet élève et son élargissement à l'ensemble d'une catégorie dont la frontière est délimitée ici par la « culture ». Le pluriel englobant est un indice du déplacement de la description d'un comportement circonscrit à la représentation : « comment ils se comportent avec les filles de leur propre culture ». Il ne s'agit plus seulement alors de l'attitude sexiste d'Umut, mais il s'agit d'Umut sexiste parce que Turc, comme tous les Turcs. L'évocation de la sphère familiale, « imaginer comment ça doit être à la maison », éloigne définitivement de la scène scolaire en suggérant d'autres représentations fantasmatiques. Ce procédé d'attribution causale a été maintes fois utilisé lors d'entretiens ou de conversations plus informelles au sein du collège Diderot concernant le sexisme. Il a pour effet d'« exproprier le sexisme » (Delphy, 2006) hors de la sphère des majoritaires, soit de l'invisibiliser. C'est un procédé de racialisation des groupes minoritaires par l'essentialisation d'un comportement considéré comme une propriété intrinsèque du groupe relevant de « sa » culture.

Dans cette scène de cours en 4^e, et pour revenir à nos questions de départ, la personne qui exerce le plus une action sur d'autres actions est la professeure. Par sa place dominante dans l'ordre scolaire (et en filigrane dans le rapport social d'âge) elle crée une situation d'exclusion racialisée et genrée. Si elle a l'entier contrôle de la décision d'agir sur la place, la position et le corps de ces trois élèves, elle se heurte cependant à leur mode d'action dans l'ordre scolaire qui consiste à « perturber » le cours pour utiliser le vocabulaire en vigueur au collège¹¹⁶. Les éléments statistiques recueillis démontrent à la fois le caractère multifactoriel des interactions qui conduisent à la

¹¹⁶ Ce verbe, ainsi que le substantif et qualificatif correspondant sont employés massivement dans les rapports d'incidents écrits.

sanction et la surreprésentation du groupe des garçons minoritaires. Cette irrégularité statistique atteste du poids de la variable origine et de celle du sexe dans l'ordre scolaire du collège ; l'assignation à la catégorie « perturbateur » s'est construite en amont de la scène. La place et le statut reconnu aux garçons minoritaires dans la société du collège participent de cette construction. L'un d'entre eux, agit sur l'action d'une fille de la classe, avec succès, en limitant son accès à l'espace de parole. En outre on peut supposer que cette action a eu un effet sur l'enseignante qui n'interroge plus Sunna. Celle-ci néanmoins, grâce à l'action de la professeure a pu participer activement (oralement) au cours.

On ne saura pas ce que le comportement à la fois hostile et de résistance des garçons a produit sur les autres élèves, mais on peut supposer que ce n'est pas un effet nul. L'action d'Umut à l'égard de Sunna semble venir renforcer la croyance de l'enseignante en un sexisme particulier des Turcs. En retour, qu'est-ce que l'action de l'enseignante produit à l'égard des trois garçons et d'Umut en particulier ? Il n'est pas non plus possible de le savoir, mais on peut supposer que l'absence de réaction de l'enseignante face au comportement sexiste d'Umut risque de renforcer sa posture dominante dans l'ordre du genre et confirme, par ricochet, la position dominée de Sunna, assignée symboliquement par la moquerie et matériellement par l'entrave à sa prise de parole. Si on peut accorder le crédit à l'enseignante d'avoir eu recours à l'humiliation dans l'intention de garantir un espace d'apprentissage à l'ensemble du groupe et non pas dans une intention délibérée de blesser, il n'en reste pas moins que ses propos après le cours, confirmés par des propos similaires recueillis au cours d'un entretien, révèlent qu'elle entretient une perception racialisée des élèves minoritaires qui ne peut être sans conséquences sur sa pratique pédagogique (Lorcerie, 2015) puisqu'elle intervient au regard du comportement perturbateur, mais pas du sexisme manifeste. L'analyse de la circulation et la répartition du pouvoir dans cette scène montre finalement comment la domination racialisée conforte la domination de genre, par la médiation de l'ordre solaire qui soutient l'un et l'autre.

CHAPITRE VI

L'ECOLE ORIENTANTE

6.1 Introduction

L'accès, aux fins de l'enquête ethnographique, à des écoles secondaires au Québec s'est révélé être un parcours semé d'embûches, non seulement en raison de contingences administratives relatives au statut d'étrangère, mais aussi en raison d'un contexte socio-politique marqué par la lutte syndicale des milieux de l'éducation, dans le cadre de la négociation des conventions collectives qui encadrent les services de l'éducation. Le premier séjour à l'école Beausoleil a eu lieu au moment où était débattu, au sein de l'établissement, le choix des moyens de pression à mettre en œuvre; lors du deuxième séjour, la montée en moyens de pression et les journées de grève n'ont pas permis de poursuivre la démarche dans le même établissement, cependant l'école Gabrielle Roy a accepté d'être terrain de l'enquête pour une période d'observation de deux semaines de présence continue, grâce à la médiation d'un centre de recherches. A l'annonce de la fin du mouvement syndical, trois mois plus tard, un nouveau séjour est planifié dans cette même école afin de poursuivre la démarche entamée; un rebondissement des négociations syndicales a finalement conduit au maintien des moyens de pression et par conséquent à retrouver les limites précédentes sur ce terrain. Ces limites consistent d'une part, en un fonctionnement inhabituel des établissements, puisqu'un des moyens de pression consiste pour les enseignant.e.s à refuser toute tâche en dehors de l'enseignement lui-même; d'autre part à compliquer l'accès aux différents acteurs et actrices de l'établissement en raison de leurs refus de participer à une recherche universitaire, cet élément figurant

parmi les moyens de pression. Malgré ces limites, et en dépit de la tension qui marque le quotidien des établissements, j'ai rencontré des personnes accueillantes qui ont rendu possible le recueil d'informations, des séquences d'observations et la réalisation d'une dizaine d'entretiens. J'ai cependant dû renoncer à réaliser des focus-groupes avec les élèves et les ai entendu.e.s lors de conversations informelles ou lors des séquences d'observation.

Pour ces raisons, plutôt qu'approcher chaque école comme une entité, je procéderai ici à la présentation des situations en les organisant par thèmes et en mobilisant les données provenant de ces deux sources. Le critère prépondérant du choix des situations exposées repose sur l'écart perçu avec des situations similaires dans l'école française. Je rappelle ici que mon propos ne consistant pas à établir un portrait de l'école au Québec, ce chapitre témoigne nécessairement d'une vision partielle et située. Par conséquent c'est à partir de mon propre étonnement et de la variance des contextes que se dessine la saillance des événements ou des situations. Je préciserai en quoi réside cet étonnement et comment il parvient à alimenter ma réflexion

Le chapitre précédent s'est construit autour d'un axe principal, celui de la fabrication du genre; il est prolongé ici par l'exploration d'autres modalités d'imbrication des rapports sociaux et de l'ordre scolaire rendues visibles et perceptibles non en raison de quelques propriétés d'espèce, mais en raison de l'interaction établie entre l'objet de recherche, les intentions de de la recherche et ma position d'enquêtrice, dans les conditions et circonstances exposées ci-dessus.

A partir de l'observation de la répartition et de la mobilité des corps dans l'espace, il sera question des pratiques organisationnelles de distribution et sélection des élèves dans les différentes filières et programmes du système scolaire québécois. L'analyse d'une pratique disciplinaire, le port de l'uniforme, conduira la réflexion sur la fabrication de la différence des sexes, puis à sa hiérarchisation visible dans le

discours et des pratiques masculinistes¹¹⁷. Les rituels de fête des écoles Beausoleil et Gabrielle Roy permettront de mettre en évidence comment fonctionne la matrice hétéronormative, alors que l'analyse d'un conflit inter-groupes à Gabrielle Roy amènera à considérer comment les processus d'ethnisation et de racisation se matérialisent dans l'espace scolaire au Québec.

L'intitulé de ce chapitre, « l'école orientante », se comprend sous un double aspect. Dans le système scolaire québécois c'est un concept qui désigne une approche globale basée sur la connaissance de soi, le développement des compétences relationnelles, la capacité à donner du sens aux apprentissages (Pelletier 2004). Inspirée par le cadre théorique du développement de carrière (*career education*), cette approche nécessite aussi l'établissement de liens avec le monde du travail tout au long de la scolarité afin :

d'acquérir des moyens créatifs pour gérer une carrière de plus en plus complexe, un mode de vie bousculé, des relations avec des gens de différentes cultures, et des changements draconiens dans certaines grappes industrielles. » (Limoges, in Pelletier 2004 : 59)

Cette position de subordination de l'expérience scolaire, non seulement à la construction d'un projet professionnel mais aussi à l'intégration au marché du travail, rencontre les objectifs du triptyque à la base du système éducatif au Québec : instruire, socialiser, qualifier. Mais j'effectue aussi un détournement du concept initial, afin de rendre compte du pouvoir hétéronormatif de l'école. Bastien-Charlebois (2011) propose de distinguer les concepts de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité selon que l'on considère des discours ou des actions. Ainsi le pouvoir hétéronormatif correspond à l'idéologie, à la croyance, ou à la face idéelle du rapport social de sexe selon laquelle il y a deux sexes et seulement deux, et une seule sexualité légitime qui procède d'une complémentarité entre les sexes inscrites dans les corps et l'ordre biologique, l'hétérosexualité. Ce pouvoir exerce son action sur des

¹¹⁷ Selon la définition de Bouchard (2003) le masculinisme est un mouvement de défense des privilèges des hommes au détriment des droits des femmes.

actions et s'inscrit dans la matérialité des corps, la définition des identités, l'assignation des places dans les rapports sociaux.

Tout en poursuivant la démarche analytique initiale qui consiste à identifier la dynamique des rapports sociaux, ce chapitre permettra d'explorer les questions suivantes : par quel processus et quels phénomènes l'imbrication entre le genre et la « contrainte à l'hétérosexualité » (Rich, 1981) se manifeste-t-elle dans l'espace scolaire? Que peut-on constater des dispositifs et pratiques pédagogiques issus du paradigme socioconstructiviste¹¹⁸ au cœur du projet de l'école québécoise, dans les écoles Beausoleil et Gabrielle Roy? Quel est leur impact au regard du pouvoir d'agir des sujets élèves?

6.2 Des écoles ouvertes mais sous contrôle

Beausoleil comme Gabrielle Roy sont des établissements conçus pour accueillir une grande population d'élèves, 900 pour le premier et 1500 pour le second. La structure des bâtiments est massive et de béton brut, comme la plupart des édifices publics au Québec. L'un et l'autre sont implantés sur des terrains très vastes, pourvu de plateaux sportifs impressionnants (terrains de base-ball, de basket, de football, ainsi qu'une piscine intérieure à Gabrielle Roy). Ces espaces ne sont pas fermés et l'école Gabrielle Roy jouxte un immense parc dans lequel peuvent se rendre les élèves. La circulation des élèves n'est pas soumise au contrôle qu'elle connaît en France, ceux et celles-ci sont libres de quitter l'établissement ou de circuler aux alentours. Un service de cafétéria propose des plats chauds ou des snacks, cependant de nombreux élèves amènent leur boîte à lunch et s'installent quand le temps le permet aux abords pour la pause de midi ou à la cafétéria. C'est non seulement le principal espace de rassemblement des élèves dans les deux écoles mais aussi de tous les membres de la

¹¹⁸ Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec, 2001

communauté scolaire qui s'y croisent le matin ou le midi. La journée des élèves commence à 9h, alors que l'école est ouverte dès 7h30 pour les enseignant.e.s. Tous les matins un ballet d'autobus scolaires dépose les élèves au débarcadère. Cette zone est un endroit stratégique de retrouvailles, de prises de contact, et de nombreux petits groupes s'y attardent avant le début des cours quand d'autres se dépêchent de rejoindre le hall d'accueil (en particulier en hiver!).

L'espace d'accueil conduit rapidement aux casiers dans lesquels les élèves déposent leurs vêtements d'extérieur et entreposent leurs sacs et matériels. Ces espaces forment une espèce de sas entre l'extérieur et l'univers de l'école, d'autant plus que la tenue scolaire peut y être revêtue à ce moment. Je reviendrai ultérieurement sur le port de l'uniforme. Le bureau de la vie étudiante, celui de l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC), un salon des élèves à Beausoleil ou un café étudiant agréablement meublé avec piano et plantes vertes à Gabrielle Roy, jouxtent ces espaces collectifs. Dans le bureau de la sécurité se trouvent les écrans de vidéosurveillance, dispositif en place depuis 2013, et qui fait l'objet d'appréciations positives sur son utilité : « Ça a aidé à changer le climat de l'école » (journal de terrain GR 2015). Ce premier commentaire permet de constater que l'introduction de ce système, si tel n'est pas son objectif avoué, a probablement un impact sur la régulation du comportement des élèves. Il s'y ajoute la possibilité de communiquer en temps réel entre les membres des équipes d'encadrement par les émetteurs dont ils et elles sont équipées. Il convient de garder cet élément présent à l'esprit quand il sera question ultérieurement des comportements des élèves.

L'absence de frontières physiques autour de l'école, ainsi que la présence d'un autre corps de professionnels dans son périmètre contribuent à suggérer une porosité entre l'école et le milieu d'implantation, en rupture avec la conception française de la « sanctuarisation »¹¹⁹ de l'espace scolaire. En effet la présence de policier.e.s est

¹¹⁹ Sur ses diverses déclinaisons voir «La "sanctuarisation de l'école", héritage historique », *Le Monde*, 19.10.2013

régulière dans les établissements, que cela soit sous la forme de patrouilles : « Une voiture de police est garée sur le terrain de l'école. Deux policiers, lors de la pause de midi, jouent à se lancer un ballon de foot avec une poignée de garçons et un des surveillants. Les échanges sont cordiaux et animés (journal de terrain GR) ». Ou par l'affectation d'un « policier-école »¹²⁰ dédié à l'établissement disposant d'un bureau dans les murs, habilité à prendre des plaintes et constituer des dossiers touchant aux cas d'intimidation, de vol, de menace, de trafic de stupéfiants, de cybercriminalité, de violence physique et verbale. A Gabrielle Roy, la policière (sans uniforme) discute fréquemment avec les groupes d'élèves, en particulier au débarcadère des autobus ; elle semble avoir établi des liens de familiarité avec les élèves. Dans les établissements, la circulation des élèves est régulée ; des enseignant.e.s, à tour de rôle, sont présent.e.s dans les couloirs pendant les heures de pause et renforcent l'équipe des surveillant.e.s à la cafétéria ou sur la « place étudiante ». Il y a cependant divers espaces aménagés dans les couloirs où il est possible de s'asseoir et où se retrouvent de petits groupes d'élèves. L'expression, « place étudiante », traduit l'appropriation de cet espace par les élèves ; il s'y joue de subtils jeux de pouvoir dans l'occupation des bancs qui l'entourent et celle de l'espace juste à côté de l'entrée principale. C'est à partir de cette répartition spatiale qu'il est possible de repérer la constitution des groupes qui composent la communauté de l'école.

Comme au collège Diderot, ce sont, visuellement, les marqueurs du sexe et de l'âge qui en premier lieu permettent d'identifier les modalités de constitution des groupes. Ainsi le secteur des casiers des premières années se trouve dans une aile à part, alors que les autres casiers sont attribués aléatoirement. Cette disposition semble avoir été mise en place pour éviter des altercations entre élèves de même âge, et laisse supposer qu'il y a peu de communication ou de contacts entre élèves d'âges différents. La prise en compte de besoins spécifiques aux élèves les plus jeunes se

¹²⁰ Cadre de référence des policiers-école : www.sq.gouv.qc.ca/parent-et-enseignants/cadre-de-reference

matérialise aussi par le programme « Pas à pas » qui, après la proposition d'ateliers pour « démystifier » (site Internet de l'école) l'entrée au secondaire à la fin du cycle primaire, assure un accompagnement renforcé des élèves lors du premier trimestre. « Démystifier » évoque en creux la dimension initiatique du passage d'un cycle d'enseignement à l'autre dans le parcours adolescent. Une élève parlant de son arrivée au secondaire exprime ainsi le rapport hiérarchique établi entre les élèves : « Quand tu arrives de sixième année (du cycle primaire), tu fais confiance, tu es naïve.... t'es tout petit, tu oses même pas regarder les secondaires 5 dans les yeux, ils t'impressionnent trop ! » (Journal de terrain B.). A cette stratification selon l'âge se combine une répartition selon le genre. Une surveillante décrivant l'occupation du hall d'accueil signale la géographie des groupes :

« Alors là, sur les gradins, vous avez les petites filles sages et dans le passage, on a les tannants, les petits de première année qui n'ont pas encore compris comment ça marche, alors c'est les 4^e et les 5^e années qui les remettent au pas. » (Journal de terrain GR)

Il est vrai que ces jeunes garçons se manifestent activement en courant, sautant et criant. Etonnée de voir peu de « grandes » filles dans les principaux espaces collectifs je demande à la surveillante si elles déjeunent à l'extérieur. Elle me conduit dans la zone fermée des casiers où, effectivement, sont installées des groupes de filles assises ou allongées devant les rangées de casiers, leur lunch devant elles. J'ai littéralement l'impression d'entrer dans un espace d'intimité, une salle de bain ou une chambre à coucher, un espace d'entre soi que se sont aménagé les filles. « Donc on tolère qu'elles mangent ici, à condition qu'elles nettoient leurs affaires... » dit Tania B. alors que nous louvoyons entre les jambes des unes et des autres (Journal de terrain GR). Cette scène fait écho à une scène similaire rencontrée au collège Diderot :

Trois enseignant.e.s d'éducation physique, en fin d'année, avait regroupé leurs classes qui évoluaient sur les terrains de sport. Me voyant arriver l'un deux

m'informe : « On a inventé des nouvelles APS¹²¹, comme il pleut c'est stretching au vestiaire ou atelier lissage de cheveux ! » En effet, je retrouve au vestiaire une vingtaine de filles occupées à ces activités et qui, me disent-elles, « tapent la discute ». Elles n'ont pas envie d'aller en sport parce que la pluie fait friser les cheveux. » (Journal de terrain D.)

L'interprétation de cette scène peut être triple : tactique de résistance à l'ordre scolaire (en l'occurrence l'obligation de fournir un effort physique sous la pluie) grâce à la mobilisation des stéréotypes de genre, avec néanmoins la complicité ironique des professeur.e.s ? Tactique de renforcement du genre par l'auto-exclusion d'une activité perçue comme inappropriée pour les filles ? Ou tactique de résistance au genre par la création, grâce aux stéréotypes, d'un espace d'entre soi qui nourrit un sentiment collectif d'appartenance ? S'il est impossible d'apporter une réponse univoque à cette question, elle a toutefois le mérite d'ouvrir un espace plus complexe d'interprétation des situations de ségrégation spatiale. A l'école Gabrielle Roy, quelques échanges avec des filles aux casiers me font pencher pour la troisième hypothèse, sans négliger toutefois que l'occupation de cet espace peut être aussi envisagé comme une solution de repli face à la domination exercée par les garçons dans les espaces collectifs. La question de la légitimité des filles à occuper les espaces collectifs est ici engagée dans cette dialectique entre espace « public » de la « place étudiante », ouverte sur l'extérieur et lieu de passage, et l'espace « privé » des casiers, clos et au bout d'un couloir.

Par ailleurs, habituée aux bousculades, taquineries, et insultes banalisées des collèves en France¹²², dans les couloirs, halls et cours de récréation, j'ai été surprise de n'en pas constater¹²³ dans les écoles Beausoleil et Gabrielle Roy, à l'exception d'une

¹²¹ Activité Physique et Sportive

¹²² Comme décrit aussi dans le rapport de l'enquête *Pratiques genrées et violences entre pairs* : « Les nombreuses bousculades « par jeu », les bagarres mimées, les faux étranglements concourent avec le vocabulaire grossier toujours au bord de l'insulte, le bruit incessant, les effets de foule, etc. à maintenir cette tension qui peut aller jusqu'à une véritable frayeur. » (Mercader et al., 2014 : 326)

¹²³ J'ai entendu des sacres québécois, mais pas des insultes adressées à, ou désignant une personne. Il y a cependant une limite à ma capacité de décodage : celle de la non-maîtrise du vocabulaire vernaculaire employé par les jeunes anglophones de l'école Gabrielle Roy, en dehors des cours.

situation que j'évoquerai plus loin. La tonalité dominante du « climat scolaire » est sereine, plutôt enjouée, et quand le temps le permet, les jeux spontanés à l'extérieur sont sources de plaisir manifeste. A l'image de tout ce qui a pu déjà être dit sur la ségrégation spatiale entre les filles et les garçons c'est encore dans des configurations majoritairement non-mixtes que se déroulent ces jeux (basket, base-ball, football, soccer...) ou plutôt, ce sont des groupes comprenant une ou deux filles et six à huit garçons environ.

6.3 Des écoles dans l'école

Si l'âge est un des facteurs principaux de la configuration des réseaux relationnels, il détermine aussi l'organisation scolaire. La norme de l' « âge juste » pour le passage d'une année à l'autre, par sa forte corrélation avec la performance scolaire, est centrale dans l'organisation scolaire en France et produit la catégorie des élèves qui sont « à l'heure » et celle « en retard ». Ou du point de vue d'un élève au collège Diderot: « Ben... y a les redoublants et ... les normaux quoi ! » Au Québec, davantage que le redoublement, c'est par l'orientation en classes d'adaptation au secondaire que se distinguent ces deux catégories :

« Dans les classes d'adaptation, on va avoir les élèves qui sont en difficulté scolaire, pour des raisons diverses, mais surtout ceux qui ont un an de retard ou plus C'est rare qu'ils reviennent dans le régulier, ils ont besoin qu'on les accompagne car ils restent fragiles. » (entretien cadre GR)

Tant au Québec qu'en France, des études quantitatives¹²⁴ ont mis en évidence la prépondérance des garçons par rapport aux filles en matière de redoublement ainsi

¹²⁴ Au Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec; Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec « Riches de tous nos enfants : la pauvreté et ses répercussions sur la santé des jeunes de moins de 18 ans ». Troisième rapport sur l'état de santé de la population du Québec, (2007). En France : Caille J.-P. (2007), « Perception du système éducatif et

qu'une représentation plus importante des élèves enfants d'immigrants ou immigrants ; l'écart le plus significatif est cependant corrélé à la catégorie socio-professionnelle des parents.

Après l'âge, selon les propos des enquêtés, mais aussi selon la topographie de l'école, le principal élément différenciateur est celui des parcours et filières. Cela concerne surtout Gabrielle Roy qui propose une variété de programmes quand Beausoleil distingue des profils à l'intérieur de parcours réguliers (art-communication ou science). Ainsi à l'école Gabrielle Roy, les élèves du programme Sport-études disposent de vestiaires, d'installations sportives et d'horaires spécifiques pour pouvoir se consacrer tous les après-midis à leur entraînement en dehors de l'école ; les classes adaptées, les classes de langage et de communication¹²⁵ sont regroupées ainsi que les classes du Programme en études internationales (PEI). De même les classes de cheminement adapté pour la déficience intellectuelle (CADI) regroupent les élèves qui partagent le besoin d'un accompagnement spécialisé dans les apprentissages. Si on ajoute les classes de formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) et celles de préparation au diplôme d'études professionnelles (pré-DEP) au programme Accent-Sport (à distinguer de Sport-études), on obtient 60% des élèves scolarisés dans des programmes spécifiques pour 40% scolarisés en « régulier » (entretien cadre GR). Le taux d'élèves connaissant des difficultés d'apprentissage ou un handicap est, quant à lui, de 20 % à l'école Gabrielle Roy.

Cette énumération un peu étourdissante de la diversité des parcours possibles reflète une double préoccupation : celle de la réussite scolaire quels que soient les profils des

projets d'avenir des enfants d'immigrés», *Éducation et Formations* n°74, DEP, MEN; Cayouette-Remblière J., de Saint Pol T. « Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire. » In: *Economie et statistique*, n°459, 2013. pp. 59-88. 2011 ; Peretti, C. *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. Les Dossiers. Enseignement scolaire*, 166. Paris, France : MEN, 2005

¹²⁵ Classes destinées aux élèves dysphasiques et dysorthographiques.

élèves mais aussi la volonté de capter de nouvelles « clientèles »¹²⁶ sur un marché scolaire fortement concurrentiel. Dans cette logique, le programme d'études internationales¹²⁷ fait office de filière d'élite : « C'est comme si c'était une école privée, mais en beaucoup moins cher » (élève du PEI, journal de terrain GR). Selon Bruno R. qui connaît l'école depuis longtemps, cette segmentation nuit à la dynamique collective : « C'est plate à dire, mais tu as comme une classe sociale avec le PEI, et les Sport-Etudes. Tu as tous ces groupes et à l'intérieur encore des sous-groupes. Donc ils se tiennent très fort entre eux, mais quand il y a un évènement de l'école, ils ne viennent pas, ça ne les intéresse pas. » (Encadrement, journal de terrain GR). Cette concurrence avec l'école privée mais aussi avec les autres écoles publiques¹²⁸, se combine avec les exigences de la gestion axée sur les résultats (GAR) pour mettre une emphase considérable sur la réussite et sur la persévérance scolaire comme facteur principal de cette dernière.

Les murs de l'école donnent à voir cette priorité sans aucune ambiguïtés. Ainsi tout un couloir exalte la réussite et la persévérance à travers des fresques réalisées par les étudiant.e.s, accompagnées de formules telles : « Les perdants quittent quand ils sont fatigués, les gagnants quittent après la victoire » ou « C'est avec mes larmes et ma sueur que mon château j'ai bâti ». Cette exaltation de l'effort s'accompagne d'invitation à l'excellence « J'essaie de faire mieux que juste assez ». Dans les couloirs du secteur administratif sont encadrées les photos des cérémonies de remise du diplôme final, les photos des cérémonies de remise de bourse attribuées par des sponsors, les certificats d'excellence qui récompensent l'action d'équipes ou d'individus, et sous vitrine, les trophées sportifs. A cet égard le tableau des sportives et sportifs de haut niveau issu.e.s de l'école est impressionnant : candidat.e.s aux jeux

¹²⁶ Cette dénomination concerne au Québec les usagers des services publics. Pour cette évolution du vocabulaire voir : Bouchard G., De citoyen à client : plus qu'un changement de vocabulaire, *Politique et Sociétés*, n° 29, 1996, p. 139-159. <http://id.erudit.org/iderudit/040020a>

¹²⁷ <http://www.ibo.org/fr/programmes/middle-years-programme>

¹²⁸ Rapport « Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec » Pierre-David Desjardins, Claude Lessard, Jean-Guy Blais, CRIFPE, Université de Montréal

olympiques ou aux championnats du monde se retrouvent dans plusieurs disciplines sportives (gymnastique, plongeon, volley-ball, patinage, ski acrobatique, hockey, soccer).

La persévérance scolaire, au-delà de la notion de constance et d'effort portée par le concept, est devenue une catégorie de l'action publique à l'échelle de la province depuis 2009, afin de susciter la mobilisation collective des parents, écoles, élu.e.s, associations et entreprises¹²⁹. Cette orientation des politiques publiques de l'éducation s'inscrit dans la lutte contre le décrochage scolaire, qui, s'il n'est pas question de dénier l'intérêt de s'en préoccuper, est néanmoins l'objet d'une construction dans une temporalité particulière :

« La thématique du décrochage devient centrale au moment même où l'État met l'accent sur l'efficacité et l'efficience de ses actions, ou, pour reprendre les termes de l'économie des conventions, au moment où le registre industriel devient dominant dans l'orientation normative de son action. » (Doray et al, 2011)

L'inflation des normes propre aux politiques néolibérales se traduit par la multiplication des procédures de standardisation, condition nécessaire des dispositifs d'évaluation et de la mise en comparaison des écoles entre elles; cela donne lieu à la production de documents d'encadrement extrêmement détaillés¹³⁰, réduisant de plus en plus le poids des subjectivités dans les modes d'agir professionnels (De Gaulejac, 2005). Ainsi la réintroduction de l'uniforme scolaire dans le secteur public de l'école québécoise peut se comprendre à l'aune de ce paradigme normatif, mais celui-ci se combine avec d'autres dimensions du pouvoir disciplinaire.

¹²⁹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.

¹³⁰ Par exemple les normes et modalités d'évaluation : http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Normes_modalites.pdf

6.4 Quand l'uniforme produit la différence

La prescription de l'uniforme est réapparue au Québec vers 2010. Il concerne environ 2/3 des écoles de la métropole¹³¹ qui disposent du pouvoir de l'imposer sur décision du conseil d'établissement. Par sa sémiotique, il produit le sujet collectif « élève », mais aussi le sujet « fille » ou « garçon » par l'attribution de la jupe ou du pantalon. Notons toutefois que les couleurs de Beausoleil (bleu marine, gris, blanc) et de Gabrielle Roy (idem + vert bouteille) sont décrites « sobres et neutres » (journal de terrain) alors qu'elles correspondent, comme l'a montré l'historien Pastoureau, aux codes du masculin résultant de l'influence de la bourgeoisie protestante au XIXe siècle :

« Or la couleur est une donnée essentielle de tous les codes vestimentaires. Sa fonction est taxinomique et emblématique bien avant d'être psychologique ou esthétique. Le vêtement n'est pas une réalité individuelle mais une réalité institutionnelle, qui obéit à des normes, qui est soumise à des codes et qui de ce fait constitue pour l'histoire sociale un champ d'observation privilégié. »¹³²

Par l'assimilation du masculin au neutre, se manifeste le pouvoir du rapport social de sexe qui universalise le masculin et particularise le féminin. Quand la norme est celle des majoritaires, elle s'efface en tant que norme, et participe de l'invisibilisation du rapport de pouvoir (Scott 1998, 2005). Nous verrons cependant que les significations de l'uniforme peuvent être appropriées ou détournées par les élèves sur des modes très différents.

Je découvre l'école Gabrielle Roy le jour où l'équipe éducative décide de passer à l'action pour imposer le port de l'uniforme à tous les élèves. Suite à une décision votée l'année précédente en conseil d'établissement, l'uniforme de l'école jusqu'alors constitué d'un chandail ou polo, se voit augmenté d'un pantalon ou d'une jupe.

¹³¹ « L'uniforme obligatoire en voie de devenir la norme dans les écoles publiques », *La Presse*, 25/01/2016

¹³² Pastoureau M. (1996), *Couleurs, images, symboles. Études d'histoire et d'anthropologie*. Éditions le léopard d'or, Paris, p. 32

Quelques difficultés dans l'approvisionnement de la firme qui les vend expliquent que l'obligation entre en vigueur après la rentrée scolaire. Cette initiative aurait été impulsée par les parents mais validée par les élèves et par l'équipe éducative après un sondage interne.

La tenue offre le choix d'un pantalon en flanelle gris ou bermuda bleu pour les garçons, d'une jupe plissée à carreaux grise et bleue, ou d'un pantalon ou bermuda pour les filles. Des chandails de plusieurs types, avec ou sans logo de l'école, complètent l'uniforme. La jupe a été commandée par toutes les filles de l'établissement et elles sont considérablement plus nombreuses à la porter que le pantalon. 1500 élèves en uniforme produisent un effet impressionnant et rendent d'autant plus visibles certains signes comme le foulard des musulmanes ou la coiffure qui protège le chignon sikh. Cet effet paradoxal entre l'homogénéisation et la manifestation de singularité se retrouve aussi pour ces élèves qui portent un chapelet autour du cou. La possibilité d'exprimer une appartenance religieuse est en total contraste avec la politique française en la matière. Un autre effet paradoxal se manifeste : bien que détaché des canons actuels de la mode féminine, le port de la jupe par les filles (le code de vie stipule sa longueur: 10 cms au-dessus du genou, mesure valable également pour le bermuda) n'enlève rien à leurs capacités de séduction, voire favorise l'évocation des représentations fantasmatisques de la lolita, sans que cela ne suscite de réactions particulières. Selon les interlocuteur-trice-s, les arguments avancés diffèrent pour expliquer l'introduction de cette pratique normative. Les voici présentés par ordre croissant de fréquence :

- la volonté de supprimer les signes d'appartenance à des gangs¹³³ de rue (port de bandana, codes couleur, symboles sur les tee-shirts)
- l'alignement sur les usages en vigueur dans les écoles privées pour rehausser le statut de l'école
- la contribution à la construction d'un sentiment d'appartenance à l'école

¹³³ Au sens criminel du terme, car « gang » signifie aussi une bande d'ami.e.s au Québec.

- la solution apportée à la « dégradation vestimentaire » des jeunes en général,
- la solution apportée aux ports de tenues inappropriées par les filles.

Le dernier argument est clairement informé par le genre, mais le précédent l'est aussi; malgré son caractère universel, les descriptions de la « dégradation vestimentaire » font référence aux codes masculins : pantalons trop larges, pantalons sur les hanches, visibilité du caleçon, soit le style vestimentaire des garçons des classes populaires par ses références au style hip-hop (Mardon, 2010). L'uniforme du collège, par contre, par ses matières, coupes et couleurs est clairement associé à une hexis bourgeoise (historiquement celle des classes dominantes en Grande-Bretagne). Il définit l'expression d'une féminité et d'une masculinité acceptable à partir de la norme des majoritaires. Philippe L., interpelle ainsi un élève qui n'a pas revêtu l'uniforme au jour fatidique : « Monsieur Marc-Antoine, j'ai tellement hâte de vous voir avec votre beau pantalon de flanelle, vous aurez l'air professionnel, informaticien, ingénieur... » (journal de terrain, GR). L'attente exprimée par Philippe révèle bien le marqueur socio-politique qu'est le vêtement (Barthes, 1957) cependant la fausse déférence (Monsieur) et l'exagération qui l'accompagne (tellement hâte) traduisent un doute quant à la vertu auto-prédictive de l'uniforme dans la possible transformation de cet élève (membre d'une minorité visible¹³⁴, au style rappeur) en « professionnel ». Ce qui est souligné par cette phrase, peut-être bienveillante mais néanmoins ironique, est la distance entre le statut actuel de cet élève et un statut présenté comme certainement plus désirable. Le message qui en résulte est que Marc-Antoine, même paré du signe de la réussite sociale se prêtera à une mascarade (avoir l'air). Ce dernier a capté le message car il ne rentre pas dans le jeu suggéré sur le mode de la connivence et n'exprime pas non plus de contestation; c'est plutôt de la lassitude ou de l'abattement que son langage corporel manifeste.

¹³⁴ Selon la terminologie de Statistiques Canada : « Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, on entend par minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Il s'agit principalement des groupes suivants : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Arabe, Asiatique occidentale, Philippin, Asiatique du Sud-Est, Latino-Américain, Japonais et Coréen. », www.statcan.gc.ca/fra/concepts/definitions/minorite

L'imposition de l'uniforme ne se réalise toutefois pas sans résistances. La direction a décidé de mener une « action éclair » en mobilisant tous les cadres de l'établissement ainsi que les personnels de soutien et de surveillance, pour un contrôle de l'apparence vestimentaire au jour dit, dans le hall d'accueil. Tou.te.s les élèves « non-conformes » sont dirigé.e.s vers l'agora puis interrogé.e.s individuellement sur les raisons de l'absence d'uniforme. La plupart d'entre eux et elles plaident des difficultés dans son acquisition ou sa mise aux mesures adéquates. Les différent.e.s intervenant.e.s rappellent le cadre : « Une règle c'est une règle. Maintenant qu'on l'a adoptée, tu l'appliques et ça finit là » (journal de terrain GR). Mais aussi, l'argument de l'insertion professionnelle est régulièrement convoqué :

« C'est de faire comprendre que dans la vie, il y a des choses, même si pour nous ça fait pas de sens, il faut qu'on se conforme, parce que dans ton milieu de travail tu vas en avoir des règles. Si tu travailles à McDonald, tu les fermes les trois boutons de ton chandail » (entretien Lise E., technicienne en éducation spécialisée).

Ces deux logiques peuvent être rattachées à l'ordre scolaire, mais nous allons constater que d'autres enjeux sont présents autour du port de l'uniforme. Une première forme de résistance à cette injonction se manifeste par l'introduction d'un faux message signé de la direction, sur le site de l'école, donnant l'information d'un délai supplémentaire pour la mise en œuvre de cette opération. Si cette stratégie a produit un certain brouillage le premier jour, elle est rapidement dénoncée et ses potentiels auteurs recherchés via le service informatique de l'école. Elle est par ailleurs objet de désapprobation de la part des adultes qui estiment que les élèves ne se sont pas saisis des espaces démocratiques dont ils et elles disposent pour exprimer leur opposition à cette règle.

Le contrôle est maintenu trois jours d'affilée : le premier matin, 70 garçons et 14 filles n'ont pas revêtu l'uniforme; le deuxième, 44 garçons et 6 filles, le troisième 20 garçons et 2 filles. Compte-tenu de la population de l'établissement, la non-adhésion ou la résistance au port de l'uniforme est faible. Elle concerne davantage des garçons

qui expriment gêne, moqueries, et rires un peu jaunes en se retrouvant le matin. C'est surtout le pantalon de flanelle qui semble la raison de leur déstabilisation. Des stratégies de détournement voient le jour immédiatement : rouler une ou les deux jambes du pantalon, le porter ouvert, le porter bas sur les hanches. L'un d'eux : « Je peux pas le fermer, ça fait trop mal aux couilles! » Soit une atteinte à la virilité, dans une formule peu métaphorique. C'est dans ce contexte, au moment d'échanges verbaux entre les garçons concernant leurs apparences mutuelles en uniforme, que j'entends proférer une insulte sexiste violente dont la cible, manifestement, est une femme porteuse d'autorité. Si on considère que c'est la seule occurrence d'expression de violence recensée dans la période d'enquête, cela permet de mesurer l'impact de cette contrainte au regard de la construction d'un certain type de masculinité mais aussi comment le genre est investi dans le rapport à l'ordre scolaire. C'est ce qui apparaît aussi dans les propos de Lise E., couplée toutefois avec une autre dimension des rapports sociaux :

« C'est surtout les gars qui réagissent... Un petit côté virilité peut-être... parce que les jeunes filles elles rouspètent moins quand on les avisent, elles argumentent moins elles vont se plier plus, oui j pense que oui... j pense que c'est parce que ce sont des gars (rire)... mais ça dépend aussi des nationalités, moi je... puis j'ai pas de parti pris pour un pays ou un autre, mais nos plus tannants ceux qui réagissent beaucoup « Oh, on le mettra pas l'uniforme! », ils nous mettent comme au défi... quand on regarde dans leurs dossiers, ils ont souvent été vus, ils sont souvent en désaccord, ils crient toujours à l'injustice...

- *Et ça dépend des nationalités?*

- Je l'sais pas...j pense à des noms mais je voudrais pas faire de lien, faudrait faire un sondage plus poussé. On a quand-même une petite gang d'Arabes, puis oui ils se tiennent ensemble, et puis c'est plate oui c'est des Arabes, et puis ça parle fort et ça réagit...ils prennent comme le pouvoir et les autres ils vont rire et ils vont embarquer avec eux.» (Entretien Lise E., école GR)

Cet énoncé peut être mis en regard de propos similaires entendus au collège Diderot (voir chapitre 1 de la présente partie) et permet de constater qu'ils partagent une même structure d'analyse : les comportements de résistance à l'ordre scolaire sont compris à l'aune du genre, cependant ce ne sont pas tous les garçons qui sont

concernés; ce sont certains d'entre eux et pour déterminer qui sont ces garçons, la race ou la classe sont mobilisées. Je reviendrai ultérieurement sur les processus de catégorisation mis en œuvre à Gabrielle Roy car je souhaite tout d'abord poursuivre l'analyse des réactions et discours produits par le port de l'uniforme.

Il a été évoqué au début de cette section que l'argument le plus fréquemment mis en avant pour justifier de cette mesure concerne la tenue des filles. Lise E. précise quel type de vêtement féminin est déconsidéré avant le port de l'uniforme :

« Pour les filles c'était plutôt le legging parce que ce n'était pas propre et chic pour tout le monde...et c'était porté beaucoup, parce qu'elles ont du mal un peu à savoir les limites. » (entretien Lise E., GR)

Par les qualificatifs employés pour décrire cette pièce d'habillement moulante, en opposant (sans le dire) le sale ou l'inconvenant au propre, et le vulgaire au chic, Lise E. formule comment le vêtement peut être un opérateur de distinction dont les adolescentes peineraient à décoder les significations :

« Être remarquable sans se faire remarquer, être sexy sans être vulgaire, attirer le regard sans les jugements, constituent des mécanismes qui relèvent d'une savante maîtrise de soi intégrant le regard d'autrui. Les plus vulnérables sont celles qui ne maîtrisent pas ces codes : la distinction (au sens de Bourdieu, comme construction sociale du jugement) opère un classement entre celles qui maîtrisent et exploitent les codes de la féminité et celles qui les subissent. » (Liotard et Jamain-Samson, 2009 : 66)

Apparemment cette vision n'est pas uniquement celle de l'école :

« C'est les parents, ils étaient tannés de gérer... tous les matins les t-shirts-bedaine¹³⁵, et puis la longueur des jupes parce que c'était comme ça avant (main sous les fesses)! » (Journal de terrain GR)

Il est notable qu'à aucun moment n'ait été convoqué l'argument de l'uniforme comme moyen d'atténuer les disparités socio-économiques dans la présentation de

¹³⁵ T-shirt suffisamment court pour faire apparaître le nombril

soi, alors que cet argument figure dans le code de vie de l'établissement : « pour éviter toutes formes de discrimination », en regard de l'article : « je porte les vêtements prescrits par l'école (Code de vie GR).

Le consensus porte sur la légitimité du contrôle disciplinaire du corps des filles et cela apparaît dans le propos de Tatiana E., professeure, par une voie détournée :

- Je suis étonnée de voir comment les relations entre les filles et les garçons ont l'air paisible

- Respectueuses oui... mais il faut faire attention, à l'époque où il y avait pas d'uniforme, les filles arrivaient avec des décolletés, avaient des vêtements trop ...avaient des vêtements transparents... quand c'était moins multi-ethnique bon c'était beaucoup de... d'allusions sexuelles, choses qu'on ne retrouve plus, il y a de plus en plus de filles voilées, l'uniforme, donc c'est vrai que ça a changé. Pendant plusieurs années on avait juste le haut parce qu'on voulait que les filles justement soient boutonnées. (Entretien Tatiana E., GR)

En réponse à ma surprise sur le climat « paisible » des relations entre les filles et les garçons, mon interlocutrice introduit un argumentaire par une comparaison avant/après à partir de deux critères : le port de l'uniforme et la multi-ethnicité. Selon mon interlocutrice, la proportion majoritaires/minoritaires dans l'école se serait inversée il y a environ cinq ans. Avant d'analyser cet argumentaire, arrêtons-nous d'abord sur le lien établi entre le respect potentiellement moindre entre les filles et les garçons auparavant, et l'apparence vestimentaire des filles. Décolleté et transparence sont des métonymies signifiant l'érotisation du corps féminin. Ce qui apparaît ici est l'évidence du trouble que suscitent ces corps; l'implicite d'un autre extrait d'entretien le confirme : « On a imposé le polo parce que le décolleté plongeant...on est quand-même à l'école, ils finiront bien par comprendre. » (Entretien Lise E., GR). L'irruption de la sexualité des adolescent.e.s qui trouble l'ordre scolaire est le premier pré-supposé de ces énoncés. Mais le deuxième pré-supposé attribue la responsabilité du trouble aux filles puisque la dissimulation de leur corps semble un des facteurs propres à établir des relations respectueuses entre filles et garçons. L'invisibilisation de la responsabilité des garçons, dans des relations ni paisibles ni respectueuses,

prend sa place dans un cadre représentationnel où les filles et les femmes, objets du désir des garçons et des hommes, deviennent les coupables des potentielles agressions auxquelles elles se seraient exposées par l'émission de signes sexuellement excitants (Kennedy, 2008 [1993]).

Le port de l'uniforme comme réponse¹³⁶, apportée aux questions que génère le rapport social de sexe au moment de l'adolescence, soit la construction des identités sexuées, les rapports de pouvoir, les expressions du désir sexuel, non seulement occulte le rapport de domination mais aussi réifie les catégories de la différence sexuelle en les dotant d'attributs naturalisés. A commencer par le principe de partition opéré par le vêtement lui-même : jupe ou pantalon. Christine Bard (1998, 2010), dans ses études historiques de l'un et de l'autre montre comment ces vêtements, marqueurs de l'identité sexuée, sont toujours l'objet de controverses dont l'enjeu est le rapport de domination. Par ailleurs, le trouble suscité par la manifestation de féminités adolescentes uniformisées ne disparaît pas avec le port de vêtements réglementaires. « *Les filles en série*, même habillées, ne sont-elles pas toujours, en vérité l'image de filles nues? » (Delvaux, 2013 :133) Plusieurs d'entre elles ne se privent pas d'expérimenter leur pouvoir de séduction par des jeux entre le caché, le montré, le suggéré, qui transforment la sobre jupe en instrument érotique; par exemple le port de chaussettes au-dessus du genou laissant apparaître une mince bande de peau nue avec la ceinture roulée qui raccourcit la jupe, sans parler de la présence-absence fantasmée des sous-vêtements ou encore les jambes nues et rougies par le froid quand il fait -20 degrés.

Dans l'énoncé de la professeure ci-dessus, la référence à l'ethnicité comme élément contribuant à une évolution des relations de genre s'appuie sur un troisième présumé; si, quand il s'agit du corps érotisé des filles, c'est d'une sexualité en excès qu'il est question (jupe trop courte, décolleté trop plongeant, vêtement trop

¹³⁶Débat initié au Québec dans l'espace public en 2003 : Chouinard, M.-A. « Au chapitre de l'uniforme scolaire — une hypersexualisation du vêtement », *Le Devoir*, 13 septembre 2003 www.ledevoir.com/societe/education/36018

transparent, corps trop dévoilé etc...), en filigrane de la « multiethnicité » c'est de déficit qu'il s'agit, ou d'absence d'érotisation. En tout cas d'une sexualité voilée, comme le sont certaines filles. Cette structure dichotomique est repérable aussi dans ce commentaire au sujet d'une journée sans uniforme : « Ça s'est très bien passé même si on a dû renvoyer quelques jeunes filles à la maison parce qu'elles étaient trop dévêtues... certaines jeunes filles se sont présentées avec les vêtements de leur culture, elles étaient magnifiques! » (Louise, cadre, journal de terrain, GR).

L'énoncé de Tatiana E., par le biais d'une mise en équivalence de l'ethnicité et de l'uniforme (instrument de gouvernementalité disciplinaire en réponse à l'indiscipline du corps des jeunes filles), trace la frontière entre « nous » et « non-nous » (Barth, 1994). Ce processus d'altérisation se réalise ici par l'attribution d'une propriété spécifique aux « non-nous » : un contrôle particulier exercé sur le corps des femmes. Or, dans l'extrait d'entretien, il n'est évidemment pas question d'identité ethnicisée dès lors qu'il s'agit du groupe majoritaire représenté par l'institution scolaire « *on* voulait que les filles soient boutonnées ». Par cette imbrication du genre et de la race dans son discours, Tatiana E. produit une explication qui montre comment, conjointement, l'ordre scolaire (l'uniforme) et le renversement numérique du rapport social de race entre majoritaires et minoritaires ont contribué, selon elle, à modifier les relations de genre. Je dis bien « relations » et non pas rapport car le genre en tant que système de séparation et de hiérarchisation naturalisée n'est ni bousculé, ni contesté, bien au contraire.

Ces éléments proviennent d'une construction discursive, et même si celle-ci se trouve partagée par plusieurs des enquêté.e.s, il convient de la confronter avec d'autres observations.

Ma perception de relations moins marquées par le sexisme à l'école Gabrielle Roy par rapport au collège Diderot en France (mais aussi plus largement par rapport à

l'observation¹³⁷ de ces relations dans divers collèges français), concerne aussi l'école Beausoleil. Dans les deux écoles je constate les mêmes faits : travail collaboratif en petits groupes mixtes dans les classes mais faible mixité dans les espaces collectifs, peu d'expression d'entreprise de séduction et absence de comportements sexistes manifestes. En contrepoint et pour illustrer ce que j'entends par « comportement sexiste » voici une scène relevée au collège Diderot, que je considère suffisamment exemplaire pour avoir constaté la récurrence dans des établissements scolaires de tous types.

Sur le terrain de sport évolue une classe de troisième. J'observe le manège d'un garçon qui, debout près d'une fille, lui saisit les poignets et la force à s'agenouiller devant lui ; il la maintient quelques instants dans cette position alors qu'elle crie mais ne se débat pas. Il s'approche ensuite de deux autres filles, en faisant des mouvements de tête et de bras écartés menaçants, mais en souriant. Elles font mine de l'ignorer mais rient en commentant son attitude : « Il croit qu'il nous fait peur ... » Il réitère le même geste avec elles et elles réagissent toutes deux de manière similaire à la première. J'attire l'attention de la professeure sur la scène qui commente : « Oh, c'est Stéphane, c'est pas un macho ! » (Journal de terrain, Diderot)

C'est en particulier l'itération de la scène qui retient mon attention. Cela lui confère toutes les apparences d'un rituel, car les gestes s'enchaînent sans variation et l'action de l'un provoque une réaction identique pour les trois filles. Dans un autre collège, spectatrice d'une situation identique, j'entends le garçon dire à la fille agenouillée devant lui : « Vas-y, suce ! » Ici je n'entends pas l'échange verbal mais je vois les filles détourner leur tête et projeter leur corps en arrière, par rapport au sexe du garçon.

Il s'agit bien de la mise en scène d'un rapport de domination, par la contrainte physique, dans laquelle chaque protagoniste endosse le rôle qui lui est dévolu pour performer le genre :

¹³⁷ Voir aussi l'enquête citée supra.

« Les normes dominantes de l'attirance et de l'expression sexuelles ne font qu'une avec la formation et l'affirmation de l'identité de genre, de telle sorte que sexualité égale hétérosexualité, égale sexualité de la domination (masculine) et de la soumission (féminine) » (Mac Kinnon, 2011, [1989] :107)

Les sourires et rires qui accompagnent ce jeu entrent en écho avec l'analyse de l'espièglerie de Goffman (2002 [1977]) comme moyen de dénier le rapport de domination tout en l'expérimentant. Car comment comprendre que, dans cette position humiliante et inconfortable, les trois filles ne tentent pas de se dégager d'un coup de tête ? Si dans ce mime, le garçon fait l'apprentissage d'être celui qui *peut* menacer, faire peur, et contraindre, les filles de leur côté apprennent qu'elles *ne peuvent pas* se défendre, et qu'elles doivent avoir peur, ou au moins mimer la soumission : « La « résistance » des femmes au sexe est ici un stéréotype culturellement imposé, pas une forme de lutte politique » (op. cité : 111). La réaction de la professeure participe du déni puisque si elle utilise la catégorie « macho » c'est qu'elle a conscience du rapport de pouvoir qui se déploie sous ses yeux, mais pour le nier à partir des caractéristiques attribuées à cet élève dont elle évoque l'identité comme un élément dissonant de son interprétation. Ce qui est évaluée ici n'est pas uniquement une scène composée d'un texte et de gestes, mais une scène en interaction avec le statut accordé à ses actrices et acteur ; advenant d'autres acteur et actrices, il n'est pas impossible que sa signification en eut été différente.

S'il s'agit bien d'un jeu, celui-là n'en signifie pas moins une mise en scène de l'oppression et par le plaisir qu'il génère, une forme d'érotisation de la domination comme le soutient l'approche de MacKinnon:

« C'est défendre une théorie sexuelle de la répartition du pouvoir social en fonction du genre, dans laquelle cette sexualité qui est « la » sexualité est bien ce qui fait que la division des sexes est ce qu'elle est, c'est-à-dire dominée par les hommes, où qu'elle soit, c'est-à-dire à peu près partout. » (op. cité: 106)

Face au constat de l'absence de jeu de ce type à Gabrielle Roy, Guy M., cadre, propose une explication à mon interrogation:

- *Donc je me demande s'il y a quelque chose qui est fait ou qui est pensé en ce sens à l'école ?*

- Non, pas du tout. Probablement que ça vient de la culture québécoise, c'est à dire...cette proximité-là entre les garçons et les filles, oui il y a un savoir-être qui est là, oui il y a un respect qui est là mais au départ on vit dans un milieu pas mal plus matriarcal au Québec que patriarcal, alors qu'en Europe c'est peut-être plus macho avec le rôle de la femme, avec le rôle de l'homme tandis qu'ici il y a une émancipation vraiment des femmes au niveau de... au niveau de tout. » (Entretien Guy M., école GR)

Je développerai la perception d'une société plus matriarcale en la reliant à la suite de l'entretien ; je souhaite pour l'instant souligner la manière dont le principe d'une égalité de fait s'énonce comme une évidence de sens commun mais aussi ethnicisée (Juteau 2002). Alors qu'il eut été possible d'évoquer l'émancipation des femmes comme résultant d'une lutte politique, elle est présentée comme une origine : « au départ ». Son association ensuite avec la culture québécoise en fait un trait identitaire de celle-ci. Sirma Bilge (2010), dans son analyse de la « crise des accommodements raisonnables »¹³⁸ montre en effet comment l'égalité entre les femmes et les hommes en est venue à devenir une synecdoque de la nation québécoise :

« Le discours de l'égalité de genre et des libertés sexuelles fait partie intégrante des processus d'homogénéisation et de totalisation qui accompagnent la constitution et la réaffirmation de l'identité nationale. » (2010 : 198)

S'il y a, à n'en pas douter, une configuration spécifique, de « l'arrangement entre les sexes » (Goffman op.cité) au Québec, elle est à resituer dans une histoire qui n'omet pas les luttes du mouvement féministe plutôt que dans une société matriarcale qui n'a jamais existé (Saint-Martin 1964 in Dumont et Toupin 2003). On en trouve une

¹³⁸ En référence à la controverse socio-politique qui a traversé la société québécoise entre 2006 et 2008 au sujet de l'expression des croyances religieuses dans l'espace public. Voir Potvin M., 2008, *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat*, Rapport à la commission Bouchard-Taylor

évocation dans le hall d'entrée de l'école Beausoleil avec une fresque résultant d'un projet mené par des élèves qui expose des symboles féministes et les mots « femmes, solidarité, égalité, paix ». Par ailleurs les inégalités entre les femmes et les hommes au Québec sont loin d'avoir disparu, comme en témoigne ce propos entendu dans une conversation entre un garçon et une fille lors d'un cours :

« Moi je vais faire un cours de 32 heures pour pouvoir travailler sur les toits avec mon père et je vais faire 30 piastres¹³⁹ de l'heure cet été. Ça veut dire que je vais travailler une heure quand toi tu vas travailler trois, c'est pour ça que c'est mieux d'être un gars qu'une fille. » (Journal de terrain GR)

Le sourire dépité de la fille et son haussement d'épaules donne la mesure du chemin encore à parcourir.

6.5 Le décrochage scolaire et le discours masculiniste

La persistance des inégalités est cependant un point de vue soutenu marginalement dans les échanges que j'ai pu avoir au sein des deux écoles mais aussi dans d'autres espaces sociaux québécois, y compris dans les médias. Guy M. trace les grandes lignes d'une position fréquemment énoncée, au sujet de l'égalité entre les femmes et les hommes, au Québec.

- *Cela semble acquis*

- Ça crée aussi une certaine problématique au niveau deje vais y aller en deux étapes là. Au niveau universitaire, il y a beaucoup trop de filles que de garçons qui se rendent jusqu'à l'université en général, ce qui après ça, peut stigmatiser certaines professions, par exemple en enseignement, et ce n'est pas...je pense qu'on ne peut pas faire autrement car la profession enseignante est à 82% féminine donc gérée par des femmes, et les femmes ne peuvent pas penser comme des hommes. Ce qui fait qu'au niveau du modèle masculin pour les garçons, il y a certaine problématique comme le décrochage scolaire pour les garçons. Je m'explique : au primaire il y a beaucoup beaucoup de femmes et

¹³⁹ 30 dollars

je trouve pas normal que les garçons arrivent au secondaire après six ans d'école et qu'ils voient le premier enseignant masculin, donc je trouve que là, il y a aussi un modèle de performance, de persévérance...et aussi la façon dont les écoles sont faites, c'est-à-dire à mon avis un garçon n'apprend pas comme une fille. La fille est à mon avis... comment dire ça... la fille est un peu plus à son affaire, rangée, a la capacité de se concentrer davantage au moment où le garçon dans son développement, et ça c'est prouvé au niveau scientifique que le développement du garçon et de la fille ne se font pas au même rythme et au même niveau et on ne peut pas demander à un garçon d'être assis pendant 50 à 60 minutes de façon concentrée comme une fille peut le faire. Donc quand on a des enseignants masculins à l'école primaire, on est capable de... de voir les garçons différemment et de leur faire apprécier davantage l'école parce qu'ils sont capables d'aller chercher un lien affectif qui est différent donc.... il y a ce côté-là... qui moi m'inquiète.

D'entrée de jeu, il est important de signaler que ce déploiement de l'essentialisation des différences constatées dans les résultats et comportements scolaires des filles et des garçons est quasi mot pour mot semblable aux discours entendus dans les collèges français. Aussi l'analyse de ce propos s'articule autour du processus de naturalisation lui-même, et de la forme particulière de ce discours dans le système scolaire québécois.

Le propos est introduit par une réaction à l'hypothèse d'une égalité effective entre les femmes et les hommes au Québec en renversant la proposition pour indiquer que l'égalité serait en fait une inégalité au détriment des hommes et des garçons par une construction argumentative qui décline faits sociologiques, présupposés issus du champ de la psychologie différentielle des sexes et jugements :

- faits sociologiques : le nombre de femmes à l'université, la division du travail, la faible mixité de la profession enseignante, la dévalorisation sociale de la profession par sa haute représentation féminine, le décrochage scolaire des garçons
- présupposés : des capacités cognitives différenciées selon le sexe, un développement différentiel des filles et des garçons sur le plan cognitif et sur le plan de la motricité, le genre des enseignant.e.s détermine leur perception

des élèves, le genre des enseignant.e.s détermine leur mode relationnel avec les élèves, (seuls) les garçons ont besoin de modèle identificatoire masculin

- jugements : il y a trop de filles à l'université, il n'est pas normal que les garçons ne rencontrent pas d'enseignants à l'école primaire, l'école n'est pas adaptée aux garçons, les enseignants ont davantage de capacités à faire réussir les garçons, les conditions de scolarisation des garçons sont inquiétantes.

Il n'est pas dans mon propos de développer une contre-argumentation face à cette construction, cependant j'exposerai des éléments statistiques autant que de besoin. Il s'agit surtout de mettre en évidence la structure du discours qui, de façon exemplaire, articule à l'inégalité des positions et ségrégations sociales leur ancrage dans le registre du psychisme, procédant ainsi à leur naturalisation (étayé par une parole de vérité « c'est prouvé scientifiquement ») et à leur hiérarchisation par l'émission de jugements de valeur, manifestes et latents. Cette structure différenciation-essentialisation-hiérarchisation est le témoin du rapport social de sexe, dans sa dimension idéale, à l'œuvre dans la représentation de Guy M. Elle est à interpréter toutefois dans le contexte particulier du Québec en raison d'un renversement de perspectives où les femmes apparaissent comme des rivales et les hommes comme les victimes de la place qu'ils occupent dans les rapports sociaux (Descarries, 2005). En effet le décrochage scolaire des garçons, conjointement aux conflits sur la garde des enfants lors des séparations, les atteintes à l'identité masculine, la souffrance des hommes malmenés par les institutions judiciaires, sanitaires et sociales, fait partie des thèmes récurrents dans le discours des groupes masculinistes, énoncé et dénoncé depuis les années 90 (Bouchard et al., 2003) mais montant en puissance dans les années 2000 (Descarries, 2005; Blais et Dupuis-Déri, 2008).

Le décrochage scolaire¹⁴⁰ des garçons y est constitué en problème majeur alors que les données statistiques¹⁴¹ du Ministère donnent à voir des écarts importants

¹⁴⁰ Selon la définition du Ministère de l'éducation, « un décrocheur, appelé aussi « sortant sans diplôme », est un élève de la 1^{re} à la 5^e secondaire qui était inscrit dans le réseau scolaire québécois en formation générale des jeunes au 30 septembre d'une année, mais qui ne se retrouve dans aucun

concernant, en premier lieu, la classe sociale : 20 points d'écart entre les garçons de milieu favorisé et ceux de milieu défavorisé, et 17 points d'écart pour les filles. Selon le sexe, le taux de décrochage est bien moindre : 12,9% pour les filles alors qu'il est de 19,8% pour les garçons, soit 7 points d'écart. Son explication par une argumentation essentialiste ne tient pas à la lumière des performances scolaires supérieures des garçons dans d'autres pays alors qu'ils sont génétiquement et biologiquement semblables aux garçons québécois.

La déploration de la sur-représentation des femmes dans l'enseignement omet d'analyser la division sexuée du travail et l'attribution aux femmes des tâches de soin et d'éducation ainsi que la non-appétence des hommes à investir ces professions. Par ailleurs si le taux de féminisation de la profession évoquée par Guy M. correspond bien celui de l'enseignement primaire, il diminue dans les degrés d'enseignement (60% au secondaire) et s'inverse à l'université (32%)¹⁴². De plus la gestion de l'administration scolaire est loin d'être aux mains des femmes puisqu'elles sont 40% dans la métropole à occuper des postes à haute responsabilité¹⁴³ dans l'éducation.

L'argument d'un lien entre l'échec des garçons et l'absence de figure masculine est tout autant erroné quand on considère les résultats de recherche qui établissent la réussite des garçons dans des environnements aussi féminins qu'au Québec tels l'Allemagne, la Suisse ou les États-Unis (Tondreau, 2014), ou leur échec malgré la présence d'homme plus importante (Helbig, 2012).

établissement du secteur jeunes, de la formation générale des adultes ou de la formation professionnelle du Québec au moment du suivi qui se fait près de 2 ans plus tard. » Par conséquent les taux établis ne prennent pas en compte le nombre important de « raccrocheurs » qui réintègrent un parcours de formation plus tard.

¹⁴¹ MEESR, 2015, « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec- année 2012/2013 » *Bulletin statistique de l'éducation*, n°43

¹⁴² Portrait du personnel enseignant universitaire au Canada. Corps professoral en transformation? ACPPU Janvier 2010

¹⁴³ *Les femmes et les minorités visibles occupant des postes de leadership : profil du Montréal métropolitain, année 2012/2013*, Université Ryerson, <http://www.ryerson.ca/diversity>

Malgré ces données, malgré la diminution constante du décrochage scolaire depuis le début des années 2000, malgré aussi la très honorable réussite des garçons québécois (parmi les meilleurs au Canada mais aussi de l'OCDE selon les données de l'enquête internationale « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves »¹⁴⁴) la plainte concernant la situation des garçons persiste. Saint-Amant (2007) avance l'hypothèse que ce ne sont pas tant les garçons qui semblent moins bien réussir, que les filles québécoises être excellentes dans leur parcours scolaire. C'est pourquoi ce discours, très prégnant dans la société québécoise¹⁴⁵, est à interpréter tout d'abord comme une réaction défensive (ou offensive) antiféministe qui s'articule à la construction du phénomène du décrochage scolaire, comme l'ont montré Doray et ses collègues (2011), en indicateur d'inefficacité des politiques de l'éducation au moment de leur virage managérial. Mais aussi :

« C'est ainsi que l'on assiste à un phénomène de disqualification du féminisme comme mouvement social. À partir du moment où, dans le néolibéralisme, l'on insiste sur l'inexistence des rapports sociaux et que l'on attribue les différences sociales aux comportements individuels, les injustices sociales sont gommées au profit d'une appréhension purement quantitative, des positions sociales. » (Devreux et Lamoureux, 2012 : 13)

C'est bien de ce processus qu'il est question dans l'argumentaire de Guy M. Si donc, en suivant le fil de sa pensée, l'échec relatif des garçons est attribuable à leurs caractéristiques de sexe ainsi qu'à l'absence de figures enseignantes masculines, une façon d'y remédier consiste en la mise en place de programmes spécifiques:

¹⁴⁴ PISA: Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 « Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent », www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf

¹⁴⁵ Pour une analyse des discours antiféministes sur les réseaux sociaux : Sarah Labarre, «Les féministes, les réseaux sociaux et le masculinisme : guide de survie dans un no woman's land» in Blais M. et F. Dupuis-Déri (dir.), *Le mouvement masculiniste au Québec : l'antiféminisme démasqué*, Montréal, Remue-ménage, 2015, p. 163-181.; pour une analyse de la presse, voir le mémoire de maîtrise d'Emilie Goulet (2011) *Comment comprendre les transformations du mouvement des femmes au Québec? Analyse des répercussions de l'antiféminisme*, Université de Montréal

« Ce qui fait en sorte que nous à l'école et d'autres écoles, on y va par champs d'intérêt, la concentration « accent-sport », le programme international, multimédia, la musique, sport-études, donc tous ces champs d'intérêt là sont des prétextes pour être capable de garder un intérêt à l'école aux garçons, pour que les élèves restent. La problématique est pas là du tout pour les filles. Les filles sont là, elles vont réussir. Parce qu'elles ont cette capacité là... de projection. Les garçons ils l'ont pas. Ils sont plus dans le moment présent puis dans le plaisir. » (Entretien Guy M., GR)

Cette allocation de ressources ciblées vers les garçons pose éminemment question dans un contexte marqué par les coupures et restrictions budgétaire du secteur de l'éducation. Un autre indice de cette orientation genrée se trouve dans le programme de lutte contre le décrochage intitulé « Soyez un super-héros de la persévérance scolaire ! », dont la charte graphique mobilise les codes du cinéma d'action mettant en scène les valeurs de la virilité¹⁴⁶ ou encore dans l'intitulé et les choix iconographiques (père, garçon, employeur, mais enseignante) du programme « Soyons compères »¹⁴⁷. Toute cette rhétorique n'est pas sans effets sur la perception qu'ont les garçons eux-mêmes de leurs possibilités comme l'indique Fanny F, conseillère d'orientation :

« De plus en plus, j'en vois des garçons qui me disent « Ben oui mais Madame, j'suis un gars... j'suis un gars. Ça veut dire « j'fais pas deux choses en même temps... c'est normal que j'ai plus de difficultés aux études parce que j'suis un gars! » c'est un discours qui est beaucoup soutenu...ben par la communauté éducative, on reçoit souvent des rapports de recherches, des études et ça fait que tout le monde y croit et transporte le message...ils modélisent ce qu'ils entendent. » (Entretien Fanny F., GR)

Cela dépasse l'empan de la présente étude qui, par ailleurs n'en a pas les moyens, mais il serait certainement intéressant de chiffrer le coût des programmes destinés à lutter contre le décrochage scolaire au masculin, et vérifier dans l'institution scolaire, l'hypothèse selon laquelle

¹⁴⁶ <http://www.perseverancescolaire.com>

¹⁴⁷ <http://soyonscompères.com/>

« L'antiféminisme s'organise aujourd'hui en s'adossant à l'idée que, les inégalités de genre ayant disparu, les nouveaux droits des femmes seraient des privilèges créant de nouvelles inégalités à l'encontre des hommes. » (Devreux et Lamoureux, 2012 :7)

Comme en témoigne la récente actualité de demande d'élargissement du mandat du Conseil du statut de la femme :

« Cette évolution défavorable aux hommes pourrait même être qualifiée par certains de « la fin des hommes ». Ne justifierait-elle pas d'étendre le mandat du Conseil du statut de la femme pour qu'il devienne dorénavant le Conseil du statut de la femme et du statut de l'homme ? Bref, de l'égalité des sexes. »¹⁴⁸

Par ailleurs, plutôt que d'appréhender en bloc les catégories de sexe, une approche qui interroge les positionnalités des élèves dans les rapports sociaux et leur imbrication variable selon les espaces permettrait de comprendre différemment les causes du décrochage scolaire. Car outre la manifestation d'une opposition qui, de tout temps, a accompagné le mouvement féministe (Bard, 1999) cette emphase particulière sur l'« échec » des garçons québécois a un autre effet: elle permet de minoriser une certaine défaillance du projet démocratique de l'école, visible dans l'écart des réussites scolaires selon le milieu socio-économique des élèves (Tondreau, 2016), ou selon les groupes ethniques (McAndrew, 2007).

Cependant, dans les deux établissements québécois participant à l'enquête, ce ne sont pas ces dimensions qui sont évoquées pour expliquer les échecs (si l'on excepte le sexe) mais des caractéristiques individuelles : le retard scolaire « plus récupérable en 3^e secondaire » (journal de terrain), les troubles de l'attention, l'acquisition insuffisante de la langue d'apprentissage, soit le français. A la «classique» reproduction de la stratification se conjugue de nouveaux modes de répartition des élèves pour lesquels des procédures de diagnostic son prépondérantes. En effet la

¹⁴⁸ Gérard Bélanger « Pour un élargissement du mandat du CSF », *Le Devoir*, 15/03/2016

pression à la performance est telle que l'identification des difficultés semble s'imposer dès l'école primaire:

« La valorisation des recherches de nature épidémiologique et des modèles d'intervention précoce auprès d'élèves identifiés comme à risque, favorise l'élaboration de politiques axées sur les individus saisis comme problématiques ou à risques, davantage que sur les conditions socioéducatives qui produisent l'inadaptation. On s'intéresse peu aux processus sociaux de construction de l'inadaptation scolaire. Les outils scientifiques de dépistage et de diagnostic risquent ainsi d'essentialiser des différences individuelles¹⁴⁹ ».

La catégorisation EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage) donne lieu à la mise en place de dispositifs de soutien et de plans d'intervention ; dans le groupe des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage figurent les « élèves à risque » que le Ministère définit ainsi :

Nous proposons donc ici une définition de l'élève à risque qui s'appuie sur les progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification. C'est le cheminement de l'élève par rapport à ces buts qui va déterminer si une intervention préventive ou adaptée est nécessaire. Ce modèle de définition est fondé sur la reconnaissance d'un besoin et sur l'intention d'offrir un service rendant possible une réussite éducative qui, autrement, demeurerait peu probable. (Direction de l'adaptation scolaire, Définitions, 2005 : 5)

Sans avoir ici la prétention d'ouvrir un débat sur le principe de l'inclusion scolaire, je souligne cependant l'usage qui peut être fait de cette catégorisation, en particulier dans un contexte qui conjugue augmentation des attentes de performance (en vertu de la gestion axée sur les résultats) et réduction des moyens par la suppression de postes de professionnel.le.s et l'accroissement de la taille des groupes-classes. Le processus de transformation des inégalités produites par les rapports sociaux de classe, de race et de sexe, en différences individuelles naturalisées (au prix d'une pathologisation des

¹⁴⁹ Goncalves, Lessard , « L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec politiques, savoir légitimes et enjeux actuels », *Canadian Journal Of Education* 36:4 (2013)

difficultés d'apprentissage¹⁵⁰) peut justifier alors, au nom de l'égalité, l'affectation dans des classes d'adaptation pour un enseignement spécifique. Cela est mentionné par une professeure, lors d'un entretien : « Vous verrez dans les programmes enrichis il n'y a pas de Noirs, par contre si vous allez dans les groupes de l'adaptation, c'est là que vous les verrez. » (entretien Edel F., école GR) Cette affirmation est confirmée par un rapport¹⁵¹ de la Commission des Droits de la Personne et de la Jeunesse sur les processus de discrimination systémique à l'encontre des jeunes Noirs.e.s :

Les jeunes Noirs se retrouvent souvent dans les « classes spéciales », reçoivent plus souvent un code EHDAA (Caraïbes et Bermudes) que les autres minorités (MELS, 2006). Chez les créolophones (de 1^{re} génération) 17,7 % de code EHDAA (14,8 % non intégrés) contre 12,6 % et 8,9 % pour l'ensemble des élèves. Toutefois, on ne connaît pas les catégories précises ou les « codes de difficultés » attribués. Ils sont aussi plus souvent classés « élèves à risque », mais il n'existe pas de statistiques sur ces jeunes et pas de suivis de leur trajectoire... Les facteurs ayant déterminé les décisions quant à ces classements sont généralement peu définis (Rapport CPDPJ, 2011 : 68).

La naturalisation des différences est au cœur des techniques du pouvoir pour invisibiliser les rapports de domination; la justification qui en résulte permet la reproduction, en toute bonne conscience, parce que non consciente justement, de la différence. Ainsi pour Guy M., ces procédures de classement et de distribution se présentent comme une nécessité:

« Alors cette diversité là (des différents dispositifs et programmes de l'école) nous permet d'offrir un meilleur service au régulier parce que sinon, si on n'avait pas ça, tous ces élèves-là seraient intégrés au système régulier...et là à ce moment-là, il y aurait vraiment un ...je ne sais pas comment on y arriverait.» (entretien Guy M., école GR)

¹⁵⁰ Julien Prudhomme, «Projet de loi 21 - Médicaliser l'école: le risque existe bel et bien » *Le Devoir*, 12/12/ 2011

¹⁵¹ Commission des Droits de la Personne et de la Jeunesse, (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences.

La naturalisation des différences est un principe agissant dans le dispositif institutionnel et organisationnel de l'école, mais aussi dans ses marges, à travers la socialisation dont les fêtes offrent l'occasion d'en examiner certains ressorts en raison de leur puissance dans la constitution et la ré-affirmation du collectif.

6.6 Des fêtes, rituels de l'hétéronormativité

Dans la mise en scène de la vie quotidienne (Goffman, 1973) des écoles, le temps est rythmé par l'alternance des cours et des vacances, le début et la fin de l'année, les sessions d'examen, toutes circonstances qui permettent de réaffirmer les étapes, les passages, la liminalité (Turner 1990 [1969]), c'est-à-dire les changements de statut des élèves. Parmi ces événements le bal des finissants est sans conteste le plus marquant de par sa fonction de clôture de la période de l'apprentissage et d'ouverture sur le monde des adultes. Il est vécu dans la communauté scolaire élargie, cependant la place qu'il occupe dans l'organisation sociale lui confère une importance particulière :

« les communautés sociales ne se distinguent pas seulement par l'existence d'un espace de savoir symbolique commun à une collectivité, mais aussi par des formes ritualisées d'interaction et de communication qui contribuent à la représentation scénique de ce savoir. On peut comprendre de telles mises en scène comme des entreprises d'auto-représentation et de reproduction de l'ordre et de l'intégrité du social, comme instauration d'un savoir symbolique par la communication et comme création d'espaces d'interaction et de champs d'action dramatique. Les rituels créent la communauté en faisant appel à l'émotion, au symbolique et à la performativité du geste et de la parole. » (Wulf, 2005 : 15)

6.6.1 Le bal des finissants

Je n'ai pas effectué d'observations directes de l'évènement cependant il était présent dans les conversations à l'école Beausoleil et en lien avec d'autres activités en amont de son déroulement. Dans un premier temps j'expose les circonstances et les formes nord-américaines de ce rituel. Il concerne les élèves de la dernière année du cycle secondaire et a lieu au mois de Juin. L'avant-bal commence au printemps par la recherche de l'habit ou de la robe adéquate à acheter ou louer. Les séances d'essayage donnent lieu à des commentaires en temps réel sur les réseaux sociaux pour éviter le port de tenues identiques le soir du bal. Les sorties entre mère et fille pour ce magasinage sont attendues. Face au désintérêt de sa mère, une élève se fâche : « Je sais qu'elle aime pas ça magasiner et tout ça, mais elle pourrait faire un effort! Ça n'arrive qu'une fois dans sa vie un bal des finissants...moi, j'ferai pas de même à ma fille.» (Journal de terrain B.) Cette inscription de l'évènement dans l'ordre des générations indique un enjeu de transmission dans lequel la néophyte attend de l'initiée d'être introduite au sens du rite, afin de pouvoir partager la célébration du mythe (Wulf, 2005), dans l'attente probable ici, de renforcer le lien, ce qui est une autre fonction du rite.

A la préparation individuelle se conjugue la préparation collective via le comité du bal de l'école qui assure l'organisation de l'évènement. Composé d'adultes et d'élèves (toutes des filles), il fait partie de la myriade de comités qui, en temps ordinaire (hors mouvement syndical), anime la vie de l'école. Il y a aussi un comité pour la réalisation de l'album des finissants et un autre en charge d'activités qui permettront de financer l'évènement. Dans cette période préalable se prépare aussi l'entrée pour la soirée du bal qui aura lieu dans un restaurant loué pour l'occasion : accompagné.e ou non, à vélo, à cheval, en limousine etc... mais aussi la réservation de chalet ou de camping, d'autobus et la logistique de l'après-bal. Cet après-bal est entouré d'une aura de mystère car il est organisé par une petite équipe qui garde le

silence sur son lieu. Contrairement au souper et au bal où sont présents l'équipe éducative et éventuellement les parents, l'après-bal est un moment où les jeunes se retrouvent entre eux et elles. Sur le site de l'école Gabrielle Roy, un dépliant de 8 pages intitulé « Pour un bal et un après-bal inoubliable » formule des conseils à l'intention des parents, dans une optique de réduction des risques au sujet du triptyque alcool, drogue et sexualité, potentiellement présents lors de cette soirée. Le ton en est ambigu car bien que la consommation de drogue et d'alcool soit pénalement répréhensible, il s'agit de prendre acte de ces comportements pour pouvoir en parler : « Soulignez l'importance d'identifier ses limites et de les respecter. Par exemple : « Si ta parole ou ta démarche sont altérées ou que tu sens ta tête tourner, arrête de consommer ou prend une pause ». La sexualité est évoquée sous l'angle du consentement « Soulignez qu'une personne a le droit d'accepter d'avoir une relation sexuelle, puis de changer d'idée et de refuser, même dans le feu de l'action. » et sous l'angle de la prévention sanitaire « Profitez de l'après-bal pour vous assurer qu'il ait accès à des condoms. » La conclusion souligne le caractère d'exceptionnalité de l'évènement :

« Le bal des finissants est une occasion de plus pour ouvrir la discussion sur divers sujets avec votre ado. C'est une soirée sans doute importante pour lui et il en gardera des souvenirs toute sa vie. Le plus important, comme parent, est de le préparer à cet évènement qui souligne la fin du secondaire. Pour le déroulement de la soirée, il faut ensuite lui faire confiance. » (Agence de la santé et des services sociaux)

Dans ce message est perceptible une tension entre le souci de protection et la reconnaissance de l'agentivité des adolescent.e.s, cependant le développement de prestations payantes pour organiser de façon sécurisante les après-bals (services de sécurité, transport, concerts, jeux etc... ou formules clés en main) donne à penser que l'inquiétude des adultes a généré un marché de services destinés à l'atténuer, plutôt que de miser sur la confiance.

Les photos du bal des finissants sont disponibles sur le site Internet de l'école Beausoleil et témoignent de la solennité de la soirée. Par le biais des vêtements de soirée les élèves sont transformés en jeunes « hommes » et jeunes « femmes ». Les filles sont extrêmement apprêtées, les coiffures sophistiquées, les robes spectaculaires variant du style « princesse Disney » à la femme fatale en fourreau. Attiré par les couleurs vives, les matières chatoyantes et le maquillage, le regard se porte sur les filles, qui sont destinées d'abord à être vues. Dans la rencontre entre l'impératif du mythe de la beauté (Wolf, 1991) et la sérialité des filles (Delvaux, 2013), les subjectivités ont la portion congrue malgré la singularité de chaque tenue. Les garçons cravatés et en costumes pour la plupart, arborent parfois des pièces de vêtement qui produisent un effet décalé : bretelles, chaussettes à motifs, baskets de couleur, bonnet, lunettes de soleil. Cette asymétrie dans la possibilité de s'écarter des codes est manifeste aussi sur les photos dans le contraste entre le maintien très tenu des filles et les allures nonchalantes des garçons. Ce qui est signifié ici est un rapport différentiel à la liberté. Une personne tranche radicalement par rapport à ses camarades; d'apparence androgyne, elle est tout de noir vêtue, et semble par sa seule présence poser une question. « Une seule fausse note peut provoquer une rupture de ton qui affecte la représentation tout entière » (Goffman, 2009 : 55). Parce qu'elle est source de dissonance, elle permet de révéler quel est le sens du dispositif au sens défini par Agamben, inspiré par Foucault : « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler, et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben 2007 : 31).

Toutes les interactions qui précèdent et accompagnent cette soirée semblent avoir pour objectif, plus que de célébrer la fin du cheminement scolaire (car les résultats d'examen ne sont pas encore connus et la remise des diplômes a lieu en automne), de magnifier le genre par la construction collective des significations qui sont associées à la mise en scène de soi, aux symboles, à l'enchaînement des séquences de ce rituel.

Les expressions de la féminité et de la masculinité hégémoniques (celles des magazines) s'y trouvent déployées, mais aussi celles de l'hétérosexualité. L'arrivée au bal se fait en défilé de couples qui paradent en se tenant par le bras ou la main. Le bal est une forme ritualisée de rencontre des corps par des danses en couples qui requièrent un arrangement tacite des gestes, et les codes de la galanterie dont Goffman (2002 [1977]) a montré comment ils dissimulent le rapport de pouvoir tout en le réalisant. L'après-bal, s'il est un lieu où la sociabilité juvénile peut trouver à s'exprimer en dehors des cadres posés par les adultes est aussi le temps de la mise en scène d'expressions de la sexualité sous la forme d'activités sociales sexualisées (Bérubé, Lavoie et Manseau, 2010) dans lesquelles l'asymétrie du rapport de sexe est patente. La multiplicité des actions de prévention en amont des après-bals, atteste de leur identification comme des espaces et des temps de vulnérabilité en ce qui concerne la conduite en état d'ébriété, et les agressions sexuelles¹⁵². Ces actions traduisent la perception qu'ont les adultes de la sexualité des jeunes, pas nécessairement sa réalité. Une enquête (Blais et al., 2009) sur la sexualité des jeunes québécois et québécoises conteste le discours alarmiste sur l'hypersexualisation des jeunes en mettant en évidence plutôt l'hypersexualisation de leur environnement médiatique, sans qu'on puisse en inférer de données probantes sur des transformations importantes des comportements sexuels, sinon pour une faible proportion d'entre eux et elles. Ce qui, surtout, retient mon attention dans le rituel du bal des finissants est la manière dont le genre est investi en cette étape d'intronisation dans la société des adultes. La fin de la période de l'apprentissage est signée par des performances de masculinité et de féminité qui manifestent le changement de statut. Passer dans le monde des adultes est réalisé par l'accession à une identité de femme ou une identité d'homme performées (et non pas exprimées) dans la binarité

¹⁵² Ainsi les Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) ont réalisé des trousseaux de prévention « après-bal », ou des campagnes de communication pour le soutien aux victimes d'agressions « CALACS: des messages qui voyagent sur les autobus » La voix de l'Est, 31/05/2016

oppositionnelle du rapport social de sexe. Cette dichotomie s'inscrit dans des temporalités sociales, qui, selon Butler, le constitue :

« L'action du genre requiert une performance répétée. Cette répétition reproduit et remet en jeu un ensemble de significations qui sont déjà socialement établies(...). Les corps qui mettent en œuvre ces significations en se stylisant sur des modes genrés sont certes ceux d'individus particuliers, mais cette « action » est publique, au fond la performance est réalisée avec le but stratégique de maintenir le genre à l'intérieur de son cadre binaire – un but qui ne peut être attribué à aucun sujet en particulier, mais qu'il vaudrait mieux comprendre comme ce qui fonde et consolide le statut de sujet » (Butler, 2001 : 264)

Cette mise en scène de soi est le résultat d'efforts à fournir totalement asymétrique entre les filles et les garçons pour produire un corps conforme à la norme attendue. L'investissement en temps mais aussi en capital financier est important car coiffure, épilation, maquillage, vêtements somptueux, paraissent de première nécessité. Bien que le souci de la beauté ou de l'esthétique ne représente pas une source d'aliénation en soi, c'est sa récupération par le complexe industriel mode-beauté et son assignation particulière aux femmes qui interroge; récupération dénoncée par exemple par Mona Chollet qui se réfère à la sociologue américaine Laurie Essig¹⁵³ :

« Les femmes blanches de la classe moyenne ont été les premières à être délivrées du souci de la production pour aller faire du shopping (...) Elles initièrent cette révolution aujourd'hui connue sous le nom de société de consommation. Dès le début, le marché fit d'elles ses cibles privilégiées, leur vendant de la beauté et du bien-être. » (Chollet, 2013 :46)

Par ailleurs même s'il s'agit d'une fête populaire, en cela qu'elle concerne tout le monde, elle s'inscrit dans les codes du luxe, c'est-à-dire de la prodigalité et du superflu dont la limousine est certainement le symbole le plus frappant pour un œil européen. Par sa fonction de réification de la différence des sexes et l'attention portée à l'exhibition des filles, on peut établir un lien entre le bal des finissants et celui des

¹⁵³ Laurie Essig (2010), *American Plastic. Boob Jobs, Credit Cards, and Our Quest for Perfection*, Beacon, Boston.

« débutantes », tradition issue de l'aristocratie britannique¹⁵⁴ et occasion solennelle de mise sur le marché conjugal de jeunes filles dont la qualité est certifiée.

6.6.2 La Saint-Valentin à Beausoleil

Cette épiphanie du genre est, nous l'avons vu, préparée, anticipée, planifiée des mois à l'avance cependant si elle est aussi efficace dans sa performativité c'est qu'elle s'inscrit dans un long parcours de socialisation dans lequel les apprentissages nécessaires à sa réalisation sont quotidiennement réitérés. Ainsi la fête de la Saint Valentin constitue elle aussi un temps fort dans la ritualisation de l'hétéronormativité. Cette fête, le 14 Février, est célébrée à grande échelle en Amérique du Nord. Son sens initial de célébration des amoureux s'est élargi à celle de de l'amitié et l'amour sous toutes ses formes, cependant la connotation amoureuse (au sens conjugal) prédomine. Elle est l'occasion d'échanges de messages, chocolats et fleurs entre les personnes qui souhaitent manifester leurs sentiments, et de rendez-vous « romantiques ». J'étais présente à l'école Beausoleil la semaine de la Saint Valentin, et j'ai participé l'année d'après à sa préparation à l'école Gabrielle Roy.

Ce matin du 14 Février, la musique bat son plein dans le hall d'accueil de l'école Beausoleil. Les élèves frappent des mains et certain.e.s dansent en arrivant. Nadia, une membre de l'équipe d'encadrement attrape Antoine un professeur qui passe et improvise un rock endiablé qui se termine par la parodie d'un baiser à l'initiative de Nadia. Les élèves applaudissent. (Journal de terrain, B.)

Dans cette scène, il y a du jeu et du plaisir à plusieurs niveaux : la musique à 8h du matin, la danse improvisée, la spontanéité des corps et la mise en scène initiée par

¹⁵⁴<http://www.edwardianpromenade.com/etiquette/the-court-presentation>. Abandonné en 1953, le bal a été réintroduit en France et existe toujours : <http://www.vanityfair.fr/style/savoir-vivre/diaporama/le-bal-des-debutantes-2014>

Nadia : « Je lui ai pogné les deux joues pour faire semblant de le frencher¹⁵⁵, parce que c'est Antoine et il est gai, je ne crois pas que je l'aurais fait avec un autre prof. » Dans cette intervention de Nadia, plusieurs éléments laissent apparaître le cadre normatif dans lequel se construit la signification de la scène. Le rapprochement des corps permis par la danse conduit au mime d'un baiser langoureux, donc à une érotisation de la scène qu'elle neutralise aussitôt par la mention de l'homosexualité d'Antoine. En creux se dessine l'« ordre obligatoire du sexe-genre-désir » (Butler, 2001 : 67) : le genre de Nadia en fait une femme susceptible de désirer un homme de genre masculin, mais pas un homme dont le désir homosexuel efface le genre, et par conséquent rend sans objet le potentiel désir de Nadia, ce qui est la condition pour que la scène soit bien perçue par ses spectateurs et spectatrices comme un jeu où on « fait semblant ». En présence d'un homme hétérosexuel, probablement que le désir aurait été de la partie comme clé de lecture, transformant le jeu en démonstration érotisée inappropriée dans un espace scolaire, ce que traduit la réticence de Tania. Pour que cette signification soit partagée par les participant.e.s de la scène, encore faut-il qu'ils et elles adhèrent au postulat que l'expression de genre d'Antoine et de Tania correspond à leur sexe et que l'un comme l'autre s'appuie sur une opposition irréductible (femelle/mâle, féminin/masculin). Ainsi la scène est compréhensible comme un jeu, d'abord parce que son référent est un système de conceptualisation où il y a homologie entre le sexe et le genre comme l'a décrit Mathieu (1989) : « le genre traduit le sexe ». Mais aussi parce que le désir advient dans cette scène, si et seulement si, il s'inscrit bien dans la matrice hétéronormative :

« L'institution d'une hétérosexualité obligatoire et naturalisée a pour condition nécessaire le genre et le régule comme un rapport binaire dans lequel le terme masculin se différencie du terme féminin, et dans lequel cette différenciation est réalisée à travers le désir hétérosexuel. L'acte de différencier les deux moments antagonistes dans le rapport binaire a pour effet de consolider l'un et l'autre terme, la cohérence interne du sexe, du genre et du désir propre à chacun » (Butler, 2005 : 93).

¹⁵⁵ Embrasser sur la bouche

Différents cadres conceptuels¹⁵⁶, élaborés par les pensées féministes et queer théorisent l'articulation entre sexe, genre et désir, cependant mon propos est ici de repérer par quels moyens ce lien se matérialise dans l'espace scolaire.

Le début des cours se fait au son de la chanson « Que je t'aime » de Johnny Hallyday chantée à tue-tête par un groupe d'élèves et diffusée par le système intercom dans les classes. Ce système permet de transmettre des informations concernant la vie de l'établissement, d'appeler des élèves, mais il est utilisé aussi quotidiennement par l'animatrice de l'école secondée par une équipe de volontaires pour transmettre des vœux d'anniversaire aux élèves et au personnel de l'école, ou pour démarrer la journée avec une blague.

Au cours de la journée, des roses sont livrées aux élèves dans les classes par des membres du comité de la Saint-Valentin qui, avec Adèle l'animatrice, ont contribué à préparer des activités spéciales toute la semaine (tournois de baby-foot, confection de sucettes en chocolat, concours de scrabble...). Les roses sont achetées et offertes par les élèves entre eux et elles, mais des adultes peuvent en être aussi destinataires; de même des cartes ont été vendues pour rédiger des messages confiés à une boîte aux lettres spéciale puis livrées. L'animatrice et les professeur.e.s veillent à transmettre eux et elles-aussi des messages à des élèves qui ont peu ou pas d'ami.e.s.

L'attention à la qualité des relations au sein de l'établissement n'est pas le fait des seul.e.s adultes. Ainsi un groupe de trois jeunes élèves sollicite un cadre de l'établissement pour savoir comment s'y prendre afin d'aller vers les personnes qu'on voit souvent isolées. Ce type d'initiatives est fréquent et les projets d'élèves font partie de la démarche éducative des écoles. Les adultes sont tenus de les appuyer; un temps dédié de leur charge de travail est affecté à cet accompagnement.

¹⁵⁶ Pour des éléments de synthèse du débat voir Brossard L. , (2005). *Trois perspectives lesbiennes féministes articulant le sexe la sexualité et les rapports sociaux de sexe : Rich, Wittig, Butler*. Les Cahiers de l'IREF, n°14,

A l'heure du lunch 400 à 500 élèves sont présents dans la cafétéria pour l'animation spéciale de la Saint-Valentin, un quizz intitulé « Connais-tu ton partenaire? » Les élèves dans la cafétéria, ne sont pas tous très présent.e.s au jeu; ils et elles mangent, discutent en petits groupes, révisent des cours. Des enseignant.e.s et autres membres de l'équipe éducative sont attablé.e.s avec les élèves. L'ambiance est très joyeuse, beaucoup de rires, d'applaudissements, d'interpellations, d'encouragements pour les participant.e.s.). Les deux animatrices du jeu, Adèle et Dora, déguisées l'une en clown, l'autre avec tutu, perruque rose et boa en plume, présentent les cinq couples qui vont concourir en les questionnant sur la durée de leur relation (qui varie de 15 jours à 2 ans). Un couple tranche avec les autres : deux garçons, déguisé l'un en dragon et l'autre en Fiona¹⁵⁷ minaudent et s'enlacent.

Les couples sont séparés, les filles à gauche et les garçons à droite d'un paravent et, munis d'ardoises, ils doivent répondre aux questions qui leur sont posées au sujet de leur partenaire. Les points sont accordés aux couples dans lesquels la fille et le garçon répondent de manière identique. Le couple gagnant se verra remettre un coupon pour un repas dans un restaurant local.

La première question est la même pour les garçons et les filles « Quel est votre moment le plus mémorable? » suivie d'une mise en garde :

A - Connotation sexuelle veuillez s'abstenir, nous sommes dans une école secondaire.

Des questions différentes sont adressées ensuite à chaque groupe, en alternance.

Aux garçons sont posées les questions suivantes :

- Quelle chanson ta blonde¹⁵⁸ écoute-t-elle le plus souvent?
- Quel est l'acteur qui fait fantasmer ta blonde?
- Quelle est la boisson préférée de ta blonde?
- Où voudrait-elle voyager?
- Quel est le film qu'elle a déjà vu 100 fois?
- Quel prénom aimerait-elle donner à ses enfants?
- Quel est le magasin préféré de ta blonde?
- Quel est le nom de sa meilleure amie?

Aux filles sont posées les questions :

- Quel mot ton chum dit-il trop souvent?
- Quel aliment déteste-t-il?

¹⁵⁷ Personnages du film d'animation « Shreck » réalisé en 2001.

¹⁵⁸ Au Québec, « blonde » et « chum » signifient les partenaires du couple, mais « chum » signifie aussi « ami » au sens large, alors que « blonde » est plus restrictif.

- Quel est l'auto de rêve de ton chum?
- Qu'est-ce qui te déplaît le plus chez ton chum?
- Quel est son dessert préféré?
- Quelle est son émission de TV préférée?
- Quel est l'humoriste préféré de ton chum?
- Qu'est-ce que veut faire ton chum plus tard?

A partir de la bi-partition des questions, il est possible de dégager les caractéristiques des représentations concernant les catégories « chum-garçon » et « blonde-fille » : les filles écoutent des chansons et voient des films (au moins un et souvent le même), rêvent aux acteurs, elles boivent mais ne mangent pas, ont envie de voyager, auront des enfants, aiment les magasins, et ont une meilleure amie. Les garçons sacrent, mangent, aiment les desserts, rêvent aux voitures, regardent la télé (les matchs de hockey), aiment rire, et auront un métier (mécanicien, ingénieur, policier, pharmacien).

Aussi stéréotypées soient-elles ces représentations ne sont pas l'objet de critiques, ni par les participant.e.s au jeu, ni par les spectateurs et spectatrices en raison de leur caractère d'évidence et d'allant de soi. Car la force de leur imprégnation les invisibilise : « Les stéréotypes sexuels existent dans une interaction constante et dialectique avec la culture, incluant les pratiques des rapports de sexe. Ils s'y alimentent et l'informent en retour. On pourrait presque dire qu'ils n'existent pas en soi. » (Descarries et Mathieu, 2010)

En effet tout le dispositif participe lui-même de la binarité oppositionnelle qui contribue à définir la classe des hommes et celle des femmes. Il y a totale correspondance entre ce qui est dit et comment c'est dit, entre le signifiant et le signifié. Car au cœur de la scène qui retient notre attention, c'est du pouvoir de définition de la matrice hétéronormative qu'il est question. Si, ce qui est annoncé comme objet de la fête de la Saint Valentin est l'amour, sa forme paradigmatique en est la conjugalité hétérosexuelle. La toute première interaction du jeu, par le questionnement sur la date de mise en couple, met en exergue la notion d'engagement

associé à la conjugalité par des commentaires sur les durées respectives « C'est merveilleux... bravo...c'est prometteur... ». Les couples adolescents ainsi validés jouent le jeu dans tous les sens du terme : ludique et théâtral, certes, mais jouer le jeu c'est aussi s'y engager en acceptant de suivre les règles, sans tricher. Pour jouer le jeu du couple (hétérosexuel), il faut suivre les règles du rapport social de sexe énoncées dans les questions ci-dessus : division du travail reproductif et productif intériorisée en amont dans la socialisation, par la différenciation des comportements, compétences et intérêts, qui s'organisent autour du grand partage de l'action masculine et de la sollicitude féminine. Le ressort du jeu, la connaissance mutuelle des partenaires, semble respecter un principe d'égalité ; c'est par la différenciation des questions et les présupposés de cette différenciation qu'est révélée l'asymétrie du rapport social.

Ainsi ce jeu, mais aussi tout ce qui l'environne en ce 14 Février, correspond à une des fonctions du rituel identifiées par Wulf (op. cité : 19), il est générateur d'un savoir pratique sur le rapport social de sexe matérialisé dans le couple :

« Une part importante de ce savoir s'acquiert dans les processus rituels mimétiques. Les acteurs enregistrent dans l'univers imaginé les images, les rythmes, les schèmes et les mouvements appartenant aux dispositifs rituels. Ils s'en servent pour représenter scéniquement les actions rituelles nécessaires dans un contexte nouveau ».

Toutefois le processus mimétique ne se reproduit pas à l'identique d'une année à l'autre. De nouvelles actions sont produites en référence à celles du passé et la différence induite participe du renouvellement du rituel.

Fiona et le dragon tiennent un rôle de bouffon, se dandinent, exagèrent leurs expressions et chacune de leur réponse est une occasion de rire. A deux reprises, ils sont recadrés par l'animatrice :

A- Quel est le dessert préféré de ton chum?

F- Blowjob¹⁵⁹

A (sérieuse) - Ce n'est pas très approprié

F- Mes gâteries

La deuxième intervention concerne la réponse « Sex shop » à la question du magasin préféré. Un membre de l'équipe éducative rappelle : « Ça commence à dérapage, on avait dit pas d'allusions sexuelles. »

Dans notre scène, une discontinuité est introduite par l'action du couple Dragon et Fiona. Ils ne sont pas les seuls à être déguisés, car les animatrices le sont aussi, ce qui participe au codage de la scène comme un jeu, un en dehors du quotidien et de la réalité. C'est dans cette tension entre réalité et simulacre, vérité et mise en scène, que le travestissement de Fiona et du dragon peut s'interpréter. Car plus que déguisés, Fiona et son amoureux dragon (dragonne en fait, dans le film d'animation de référence) sont travestis. L'effet comique joue sur un double décalage de leur rôle avec la situation attendue : ils se présentent sous les traits de personnages improbables imaginaires et il s'agit d'un couple de garçons. La superposition de ces deux registres dans le contexte de la célébration de l'amour, laisse entrevoir un désarrimage entre corps, genre et désir et mine l'ordonnancement du jeu, sans que l'on puisse départager clairement la source du trouble, car la geste burlesque peut annuler tout effet de sens. Comme l'élève tout en noir lors du bal des finissants, la dissonance produite est par elle-même une question. Elle est amplifiée par le fait que des cinq couples présents, c'est celui qui rend explicite la sexualité en référence à des pratiques, alors que du début à la fin du jeu elle est subsumée à la catégorie « couple ». En effet, dès l'introduction, dans la foulée de la question concernant le meilleur souvenir du couple, son évocation est interdite en raison de la bienséance attachée à l'espace scolaire, il n'y a pas lieu d'en parler. Ce faisant les paroles de Fiona situent leur couple en dehors du cadre posé et sont une transgression entendue comme telle. La mention du « dérapage » par un représentant de l'autorité scolaire, soit ce qui échappe au contrôle, en témoigne. Par sa performance le couple de

¹⁵⁹ Tailler une pipe, en anglais.

Fiona/dragon défait la naturalité du rapport homologique entre sexe et genre mise en scène par les autres couples. La transgression du sexe par le genre réalisée dans cette scène (et peu importe de savoir quelle est la réalité du désir de ces deux garçons) correspond au deuxième schéma de conceptualisation entre sexe et genre théorisé par Mathieu, de type analogique, en cela que le genre symbolise le sexe. Par conséquent si transgression il y a, c'est dans la dénaturalisation du continuum sexe-genre-désir homologique de la matrice hétéronormative, mais pas nécessairement dans la remise en question du rapport social de sexe. En effet bien qu'à toute petite échelle, cette performance rejoint les rituels de travestissement et de Carnaval qui ont pour fonction de renforcer l'ordre social existant, en permettant, dans des conditions définies et contrôlées, l'expression de ce qui viendrait à le contrevenir : « En sortant de la normalité, la carnaval permet à une société de prendre contact avec tout ce qui ne rentre pas dans ses limites, avec ce qui n'est pas dicible et pensable au travers de ses catégories ¹⁶⁰ ». Ou, pour le dire avec Mathieu, même quand dans le jeu les cartes sont brouillées, « si les règles n'ont pas été changées, le Roi est toujours plus fort que la Reine. » (2014 : 322 [1994])

6.6.3 Miss et Mister

Je poursuis les observations concernant la fête de la Saint-Valentin par un déplacement vers l'école Gabrielle Roy qui l'interprète à sa manière.

Le conseil étudiant (7 filles et 3 garçons), instance de l'établissement composée de deux représentant.e.s d'élèves par niveau de classe, se réunit pour préparer la fête de la Saint Valentin avec la présence de l'animatrice de la vie étudiante et d'un professeur. L'organisation de la vente et de la livraison de fleurs est rapidement entérinée puis un débat s'ouvre sur le type d'activités à proposer lors de la pause du midi car l'activité de l'année précédente, un concours du

¹⁶⁰ Bakhtine M., *François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Paris, Gallimard, 1982 : 285 cité dans Ndagano B , *Penser le Carnaval*, Paris, Karthala, 2010

plus beau couple, n'a pas fonctionné : « Ça a fait un grand flop, heureusement qu'il y avait les CADI¹⁶¹, c'est eux qui ont mis de la vie dans l'école, sinon il n'y aurait rien eu. » Plusieurs propositions sont émises. La première consiste en un concours « coup de foudre »¹⁶². Des réticences sont émises concernant la possible difficulté à trouver des couples complémentaires. A ma question de savoir ce qu'est un couple complémentaire : ils aiment la même musique, ils ont les mêmes intérêts, ils font les mêmes affaires, « ça veut dire qu'ils matchent¹⁶³ bien ensemble. »

La deuxième suggestion émane d'un garçon qui mentionne, sans rire ou ironiser, une autre école où se tient « une sorte d'encan¹⁶⁴ ; où tu peux, genre, louer une fille pour la journée si c'est toi qui gagnes l'encan ». Les réactions sont indignées : « c'est weird¹⁶⁵...c'est un peu comme de la prostitution...c'est choquant. » Le professeur doute qu'une telle activité ait été proposée dans une école. Une élève dit qu'elle connaît une initiative du même type où pour une collecte de fonds, l'enchère proposée était une journée avec un des joueurs de l'équipe de basket au choix.

Néanmoins cette idée n'est pas retenue et la discussion s'oriente vers la proposition d'ateliers esthétiques « on va prendre soin de vous » offerts sur tirage au sort. Des étudiantes en esthétique pourraient être sollicitées pour des séances de maquillage, de coiffure ou de manucure. L'objection avancée d'une absence d'intérêt des garçons pour cela annule la proposition.

La dernière suggestion, qui sera adoptée, est un concours inspiré de « Mister Univers », qui serait « Miss et Mister Gabrielle Roy ». Une discussion porte sur les critères de pré-sélection des candidat.e.s car selon le professeur « On ne peut pas avoir une Miss Gabrielle Roy qui est très cute¹⁶⁶ mais qui ne fait pas ses devoirs ou qui ne va pas à ses cours. » Il est décidé de solliciter l'avis de membres de l'équipe éducative concernant une pré-évaluation des candidatures mais le conseil étudiant formera le jury.

Finalement l'annonce du concours sera ainsi rédigée : « CONCOURS MISS ET MISTER DES SOURCES. Présente-toi sur scène! Affiche ton meilleur look! Réponds au questionnaire de culture générale! »

¹⁶¹ Classe d'adaptation en déficience intellectuelle

¹⁶² Concept d'émission télévisée dans laquelle trois hommes et trois femmes se posent mutuellement des questions sans se voir et doivent déterminer, à partir de ce qu'ils et elles imaginent des personnes, avec laquelle ils et elles souhaitent faire couple.

¹⁶³ Ils sont bien assortis

¹⁶⁴ Vente aux enchères

¹⁶⁵ Bizarre

¹⁶⁶ Mignonne

Un dernier échange concerne le prix à attribuer aux gagnant.e.s. La suggestion de remettre un coupon d'achat pour le magasin La Senza suscite les rires des filles, mais elle est considérée en parallèle de la question d'une équivalence pour les garçons, car c'est un magasin de lingerie féminine sexy¹⁶⁷. Comme les élèves ne connaissent pas de magasin de « boxers », cette idée est abandonnée.

La réunion s'arrête là (car la cloche sonne) mais dans l'échange qui suit avec le professeur présent, je lui fais part de mon étonnement au sujet de la proposition d'enchères avancée par un élève.

Le quiproquo qui s'en suit permet de constater que nous ne partageons pas la même lecture de la situation, car à ma surprise que des élèves aient imaginé sérieusement l'éventualité d'une telle activité, il répond en se justifiant d'avoir posé une limite : « Ce qu'on a peur surtout c'est d'une réaction des parents, on s'entend qu'il y en a qui sont très ouverts, mais dès qu'on aborde la question... pas de la sexualité directement je dirais, mais dès que ça aborde le côté relations hommes-femmes, et surtout à un jeune âge, il y a quand-même une résistance, une sorte de réticence... On voit un peu la différence générationnelle, avec des élèves aujourd'hui nourris par cette technologie là avec un accès un peu.....à l'amour un accès plus rapide à l'amour, plus spontané que leurs parents, puis eux ils veulent essayer ces expériences-là, donc on essaye d'éviter, on conseille, on essaye d'éviter que ça déborde des cadres. » (Journal de terrain, école GR)

Les éléments qu'apporte l'analyse de cette scène complètent ceux émergents dans la scène du bal des finissants et celle de l'école Beausoleil. Un facteur majeur à prendre à considération pour comprendre comment opère la technologie du genre (De Lauretis, 2007) est son articulation avec le pouvoir du capitalisme via les valeurs et les normes promues par la société de consommation dont les vecteurs sont les productions culturelles de masse, la publicité, les médias. Dans les trois scènes qui précèdent, les marchés générés par le genre en tant que dispositif de production des identités et des sexualités sont présents : industrie de la beauté, événementielle, mode, spectacles, sécurité etc... Le pouvoir, dans sa forme productive de gestion de la vie et des corps (Foucault 1976), y exerce une action maximalisante : plus le décalage entre l'expérience réelle des personnes (des consommateur-trice-s, des client.e.s, des spectateur-trice.s) est important avec les représentations désirables proposés par le

¹⁶⁷ Selon le site du magasin.

marché, plus les actes de consommation le sont aussi. Les références qui servent de cadre aux journées de la Saint-Valentin sont celles des jeux télévisés et de la télé-réalité. Ces supports culturels permettent la création de fantasmes publics, c'est-à-dire la production collective des mécanismes qui « structure la subjectivité en retravaillant ou en traduisant les représentations sociales pour en faire des représentations subjectives et des auto-représentations » (De Lauretis, op.cité : 131). Les élèves en organisant les jeux se coulent dans une matrice de significations basée sur la performance (le plus beau couple, le meilleur couple, le mieux assorti), la concurrence (les concours), l'appropriation par le capital (être le plus riche pour accéder à une fille ou un garçon) l'exhibition de soi et le travail sur l'apparence, dont la contrainte est euphémisée par l'expression « prendre soin de soi ». La récompense suprême, en cas de réussite du programme prescrit, est de nature à bien verrouiller ce système en boucle, puisque le symbole de la lingerie sexy signe l'érotisation du corps féminin mis sur le marché, sans équivalent du côté masculin ; cette asymétrie est théorisée par Paola Tabet qui en relève la multiplicité des formes dans son travail sur l'échange économico-sexuel: « Dans les contextes de domination masculine, la sexualité n'apparaît pas comme un échange réciproque entre hommes et femmes, *un échange du même avec du même*, mais comme un échange *asymétrique*. » (Tabet, 2010)

Tout comme les stéréotypes de genre présent dans le questionnaire de Beausoleil, les ressorts de cette dynamique de pouvoir sont peu perçus par les acteurs et actrices de la scène, nonobstant la réaction à la mise aux enchères d'une fille. Il peut être étonnant dans un premier temps de constater que cela se déploie à l'école, mais non seulement l'école n'est pas hors-sol par rapport à l'environnement culturel, mais encore elle promeut elle-même les valeurs de la performance et de la concurrence. La limite posée par le professeur aux intentions des élèves est par ailleurs justifiée par la crainte d'un jugement négatif des parents et non par une inadéquation entre leurs propositions et le cadre normatif de l'ordre scolaire. Ce qui est sous-jacent dans son

propos est le constat d'un conflit de valeurs concernant la sexualité (les relations hommes-femmes), qu'il attribue à la différence générationnelle, mais apparaît aussi en cette occasion qu'elle peut être source de tension dans les relations entre les parents et l'école. Ce thème sera développé dans le troisième chapitre de la présente partie. C'est toujours dans le cadre de l'école Gabrielle Roy que prend place la prochaine section.

2.2.7 Frontières et rapports inter-groupes

Nous l'avons vu, les premiers critères de différenciation des groupes dans les interactions entre élèves sont ceux de l'âge et de la classe scolaire, en particulier par le principe de répartition attaché à la diversité des programmes. Bien que résultant en apparence d'une attribution objective (fondée sur les capacités et les résultats scolaires), la place occupée par l'élève dans les rapports sociaux intervient dans ce processus. Toutefois en sus de la délimitation des groupes et de la catégorisation des élèves par l'institution d'autres processus de constitution et définitions identitaires sont actifs à l'école.

Quand on interroge les élèves sur les groupes qu'ils et elles identifient et auxquels ils et elles appartiennent, le premier constat est celui de l'instabilité de ces groupes. Ainsi selon les circonstances de lieu et de temporalité leurs formes évoluent. En suivant la même classe plusieurs jours d'affilée, j'observe que les réseaux de communication au sein de la classe se modifient en fonction des dynamiques de groupe instaurées par les enseignant.e.s. Les affinités des élèves entre eux et elles sont décrits, comme en France, selon la concordance de leurs intérêts (mangas, les jeux vidéo, les sports, la musique...), le partage d'activités (engagement bénévole, sport, théâtre, danse), une même apparence vestimentaire (style, look). C'est en

invoquant ces critères que les élèves expliquent la faible mixité entre les filles et les garçons :

« Les filles vont avec les filles parce qu'on a les mêmes sujets de discussion, on va parler de mode, de musique, et d'affaires de filles quoi... les garçons vont parler des jeux et du hockey. C'est normal on a les mêmes intérêts » (journal de terrain GR).

La perception des élèves au sujet des groupes qui se constituent sur la place étudiante, dans les temps de pause, mobilise cependant d'autres paramètres. Il y a plusieurs types de réponses : l'un énonce l'unité « Il y a pas vraiment de groupes... tout le monde parle à tout le monde...on s'entend tous bien... » ou alors « Il y a toutes sortes de gens, tout le monde est différent, chacun a une manière de voir différente ». Mais les groupes sont aussi distingués sur la base de critères binaires tels le critère comportemental : « il y les extravertis et il y a les introvertis », « ceux qui prennent l'école au sérieux et ceux qui sont tout le temps en récup »; le critère de popularité « Il y ceux qui sont un peu les boss...tout le monde veut être leur ami...et ceux qui ont pas trop d'amis, mais même eux, ils sont entre eux, donc ils en ont des amis »; le critère ethnique : « Dans l'école, il y a des groupes de race... c'est normal, on a plus de choses en commun, il y a des choses dont on peut parler ensemble. », « Les Arabes, mais oui c'est vrai, y a les Arabes... et puis aussi les Pakistanais qui se ramassent ensemble ». Enfin, un groupe est nommé par quasiment tous les enquêtés.e.s, jeunes ou adultes, c'est le groupe des fumeurs. C'est un groupe qui transcende les autres catégories : « Oui, les fumeurs, il y aura tous les âges, et des filles et des garçons et tous les groupes, en fait ils sont tout mélangés, ils sortent pour fumer¹⁶⁸. » Sans prétention de quantification aucune, les énoncés donnent à voir la fluctuation des catégories à partir de marqueurs identitaires diversifiés, et probablement l'enchevêtrement de ces différentes catégories selon les contextes. Un point est à souligner : si c'est à partir du référent « même » que les élèves

¹⁶⁸ A Gabrielle Roy, il est possible de fumer à l'extérieur de l'établissement à bonne distance de l'entrée.

caractérisent leurs relations dans une posture autoréflexive, c'est davantage à partir de la différence qu'ils vont exprimer leurs perceptions des groupes quand ils et elles se situent dans une posture d'observation, ce qui caractérise la dialectique entre l'identification et l'assignation.

Les perceptions des adultes, à Gabrielle Roy, recoupent seulement pour partie celles des élèves. Elles s'organisent davantage autour de comparaisons entre l'école Gabrielle Roy et d'autres écoles, ou dans une analyse diachronique de l'évolution des relations inter-groupes au sein de l'école. Le référent ethnique et le sexe sont mobilisés pour décrire la constitution des groupes sur la place étudiante : « Vous avez dû remarquer, ce sont toujours les mêmes qui se tiennent sur les bancs, ou devant la porte, ils se regroupent souvent par nationalités. » (Entretien Olivier T., professeur, GR) Une personne de l'équipe d'encadrement commente la répartition des groupes ainsi : « Tout le devant de la place étudiante, ce sont les garçons, là les Arabes, là les Québécois, toujours les mêmes, c'est nos meilleurs, et là les petits tannants du secondaire 1 » (journal de terrain, Valérie B., GR). Ces regroupements ne se reproduisent pas en classe « En classe c'est différent, c'est plus pour des raisons académiques ; ils sont en équipe pour aller chercher la compétence, ceux qui travaillent se retrouvent ensemble, et ceux qui ont moins envie de travailler aussi, eux ils cherchent le plaisir d'abord » (entretien Olivier T., professeur, GR). Les avis convergent pour signaler que, sans contrainte, le placement dans les classes se fait sur la base d'une partition sexuée « tout naturellement ».

La multiethnicité de l'école est une caractéristique dont ses membres tirent fierté : « C'est un beau milieu...les élèves ont l'habitude de côtoyer toutes sortes de monde depuis tout petit. Il y a des groupes mais qui cohabitent bien ensemble » (journal de terrain, cadre, GR). Une enseignante, après avoir comparé avec d'autres écoles, explique : « Je me sens très bien dans cette école.... je viens avec plaisir le matin, je me sens chez moi ; je ne me sens pas différente parce que tout le monde est différent dans l'école » (entretien Monia L., professeure, GR). Toutefois, il n'y a pas unanimité

sur l'harmonie qui semble y régner, « Ici le racisme c'est caché, les gens vont souvent être gentils, mais ça n'empêche pas qu'il y a des choses vraiment choquantes » (entretien Edel F., professeure, GR).

Pour Florence S., l'animatrice à la vie spirituelle et à la vie communautaire, selon des sondages et observations réalisés par les intervenants d'un organisme communautaire qui intervient au sujet des discriminations dans l'établissement, si des questions se posent concernant les relations entre les élèves, ce sont surtout des questions relatives au sexisme et à l'homophobie. Elle a cependant le projet de constituer un groupe de discussion interculturel pour réfléchir et échanger au sujet des identités et processus d'identification. Elle fait le constat qu'il y a peu de conscience de ce que pourrait être l'identité québécoise pour la majorité des élèves qui se réfèrent à une identité canadienne « car le Canada est un pays », à l'identité de leur pays d'origine ou à celui de leurs parents. Pour elle, « le problème c'est pas tellement d'où on vient mais ce qu'on est et où on va ». Il lui semble que l'identité québécoise est discréditée auprès des élèves qui l'associent aux représentations stéréotypées sur la pauvreté : « Ils ont cette image des Québécois pour qui l'éducation n'est pas importante, qui ne s'occupent pas de leurs enfants, qui vivent sur le bien-être¹⁶⁹... » Elle fait référence à sa propre expérience d'immigrante pour expliquer comment son identité québécoise s'est élaborée quand elle était « à l'extérieur ». C'est hors du Québec qu'elle a pris conscience de ses référents et de la manière dont elle s'est approprié la culture québécoise.

Dans les récits concernant l'histoire de l'école, il est fait mention à deux reprises de « conflits inter-ethniques » pour qualifier des bagarres. Bruno R., un membre de l'équipe d'encadrement présent dans l'école depuis 13 ans, et qui y a lui-même suivi sa scolarité, rapporte que dans les années 90, « c'est sûr que ça brassait, les Québécois, les Asiatiques, les Haïtiens, ça se mélangeait pas ; après quand je suis arrivé en 2003, il pouvait y avoir des confrontations entre les Blacks et les Arabes,

¹⁶⁹ Mesure correspondant au revenu minimum attribuée par l'Aide sociale.

maintenant c'est plus les Arabes et les Québécois » (journal de terrain GR). Le constat est le même pour un autre ancien de l'école, cependant il en offre une autre explication « C'était des bagarres de gang... et même des bagarres au couteau quand une blonde sortait avec un gars de l'autre bande... c'était sérieux, ça n'a plus rien à voir maintenant. » (Robert T., journal de terrain GR) Ce qui apparaît ici est l'imbrication entre rapport de race et rapport de sexe car, d'une part, les faits mentionnés concernent toujours des altercations entre garçons, d'autre part, un enjeu de ces altercations pourrait avoir été l'appropriation des filles. La question se pose alors du recours à l'ethnicité pour interpréter la situation. Le même argument est évoqué par une professeure :

Dans cette école les élèves sont très respectueux, au contraire d'autres écoles où il y a une majorité de Québécois. Les Québécois s'autorisent plus de choses avec les professeurs, des mises en demeure, des choses comme ça... Mais on voit des changements dans les dernières années, des jeunes hommes de secondaire 5, ils se laissent pousser la barbe, ils se radicalisent, surtout avec les jeunes filles, dans leur relation avec les jeunes filles » (Tatiana E., journal de terrain GR).

Cette mise en exergue du groupe des Arabes se manifeste à plusieurs reprises. Dans un échange avec une personne de la direction de l'école, je la questionne sur une mention dans le document de présentation de l'école qui m'intrigue : « Riche d'une clientèle en grande partie multiethnique, l'école Gabrielle Roy promeut la sensibilité internationale et l'ouverture à l'autre (...) L'école accueille une clientèle favorisée, multiethnique et influencée par la culture américaine » (document de présentation). À ma question sur la signification de cette dernière expression, elle explique que cela est à interpréter non pas en référence à la culture québécoise, mais plutôt « versus les autres cultures, je dirais versus la culture arabe, les autres cultures » (journal de terrain GR). Dans cette formulation on peut déceler un processus d'altérisation par la mise en correspondance d'une « culture américaine » majoritaire et d'« autres cultures » dont la « culture arabe » serait la représentante.

Par ailleurs ma présence dans l'établissement est propice à l'expression d'un conflit datant de plusieurs années, mais dont les effets sont encore agissants. Ce qui m'intéresse dans la narration de cet événement est la variabilité des points de vue adoptés par mes interlocuteurs et interlocutrices pour décrire la situation. L'évocation de ce conflit émerge suite aux questions que se posent les professeur.e.s vers qui j'ai été orientée par la direction, en réponse à ma demande de pouvoir suivre plusieurs jours les cours dans une même classe. J'ai pris l'option de choisir une classe du programme régulier de troisième année, au milieu du parcours de l'école secondaire. Dans un premier temps, les professeur.e.s m'interrogent avec suspicion pour connaître les raisons du choix de cette classe, mais il n'y en a pas d'autres que celle mentionnée ci-dessus. Puis l'une des enseignant.e.s me signale que tous les professeur.e.s qui ont reçu ma demande adressée par courriel par l'entremise de la direction, sont « non-qubécois d'origine ». Au regard de cette apparente sélection une demande formelle d'explications auprès de la direction de l'école a été formulée par le comité représentatif des enseignant.e.s. Il va sans dire que cela a contribué à brouiller mon entrée sur le terrain, tout en portant à ma connaissance des faits anciens dans la vie de l'école.

De fait les récits recueillis font référence à une série d'événements impliquant des élèves, puis de manière beaucoup moins circonstanciée à un conflit dont les acteurs et actrices sont deux groupes de professeur.e.s, les Québécois et les non-Québécois¹⁷⁰, ainsi que la direction de l'école. Les élèves protagonistes du premier événement sont des élèves de cinquième année, « Arabes », des « jeunes musulmans », des « Québécois catholiques », des « Québécois pure-laine » « des Québécois de B..., on fait des jokes là-dessus, ils ont un peu une mentalité d'habitants¹⁷¹ (entretien Nancy M., école GR) ». L'objet du conflit est la demande par des élèves musulmans de

¹⁷⁰ J'emprunte cette désignation aux enquêtés.e.s qui l'utilisent autant que le terme « immigrants » pour se définir.

¹⁷¹ Des Québécois d'une localité spécifique de la métropole ; « habitant » est un terme qui désigne des habitants de la campagne.

pouvoir prier à l'école. En l'absence de réponse à leur demande initiale, ceux-ci prient dans les couloirs. Des altercations ont lieu entre les deux groupes, « les Québécois avaient l'impression que les Arabes avaient des privilèges ». Des élèves non impliqué.e.s dans ces groupes demandent une médiation en signalant un processus de provocations mutuelles et d'escalade. Un comité de médiation est formé, composé de quatre enseignant.e.s volontaires de « nationalités et religions différentes », qui propose des rencontres aux leaders de chacun des groupes accompagné de trois personnes de leur choix. Des rencontres ont lieu d'abord avec chacune des parties, puis ensuite les rencontres sont communes. Le processus se déroule sur 6 mois et trouve un « dénouement heureux », « chacun a compris que personne n'avait raison », matérialisé par une fête à l'échelle de l'école (match de soft-ball, barbe-à-papa, photos de groupe des protagonistes du conflit). En parallèle, des démarches effectuées auprès de la commission scolaire conduisent à proposer, dans l'école, un espace de recueillement ouvert à toutes les sensibilités religieuses, le midi, sous conditions de silence et de la présence d'un adulte. Ce local fonctionne quelques mois, puis est de moins en moins investi, pour finalement disparaître à la rentrée suivante. Selon quelques professeur.e.s, le conflit est le fait d'une cohorte d'élèves particulière et s'expliquerait par la présence de « leaders négatifs ».

A cet événement est associé un conflit entre les professeur.e.s qui, selon les interlocuteurs et interlocutrices trouve différents angles d'interprétation : conflit entre ceux qui soutiennent les élèves musulmans et ceux qui s'y opposent ; entre ceux qui sont d'accord avec une salle de prière et ceux qui sont contre ; conflit entre les professeur.e.s Québécois et les non-Québécois¹⁷² en raison de styles pédagogiques différents (style plus consensuel des Québécois pour la gestion de classe et plus autoritaire pour les non-Québécois, niveaux d'exigence différents) ; conflit généré par un changement de gouvernance de l'établissement qui remet en question privilèges et

¹⁷² Bataille dont les protagonistes sont les partisans du libre choix de la langue d'enseignement, et ceux de l'intégration des immigrant.e.s par la francisation.

usages, modifiant ce faisant les rapports de pouvoir entre certains groupes ; conflit sur la base d'un traitement discriminatoire des professeurs non-qubécois (dans la définition des tâches, et l'affectation aux différents programmes). Ce, ou ces multiples conflits trouveront une issue moins heureuse puisque le résultat en sera l'éviction de deux professeurs et une supervision imposée à d'autres. Les appréciations du climat actuel de l'école sont très diversifiées selon les positions occupées par les un.e.s et les autres dans ce conflit. Cela va du discours appréciatif positif : « Tout est rentré dans l'ordre maintenant, le climat est beaucoup plus apaisé » (cadre GR), à la colère « Il y a toujours des privilèges, des injustices, mais si tu parles tu es ciblé par la direction » (professeur GR) en passant par l'amertume :

« Je voyais l'école comme une école en couleurs, et puis là on est comme une école en sépia, il y a encore des nuances mais.... On était une école assez libérale, mais la commission scolaire n'aimait pas ça et j'ai vu plusieurs directions passer, toujours plus rigides les unes que les autres, c'est ça. » (Entretien Olivier T., professeur, GR).

En fait, dans la diversité des points de vue qui traduit la diversité des positions occupées par les acteurs et actrices de la communauté scolaire, se déploient les composantes de plusieurs rapports de pouvoir. L'ethnicité et la religion sont mobilisées, soit par un processus d'assignation (interprétation culturaliste, essentialisation), soit par un processus d'identification (affiliation au groupe des minoritaires) dans un système organisationnel en redéfinition (plusieurs changements successifs de direction) et un contexte de rapport de force avec l'État qui concerne le milieu de l'éducation dans son ensemble.

C'est en articulant ces différentes configurations de pouvoir avec le contexte dans lequel ce conflit s'insère qu'il est possible d'identifier les enjeux en présence.

L'école est un point de confluence entre deux zones de tension : d'une part, le rapport entretenu au Québec entre le groupe majoritaire et les immigrant.e.s, et d'autre part, l'évolution des services publics dans le cadre des politiques néo-libérales.

Société plurielle dont le taux d'immigrant.e.s reçu.e.s est de 50 000 personnes annuellement¹⁷³ pour une population d'un peu plus de 8 millions d'habitant.e.s, le Québec se trouve dans la situation paradoxale de compter sur l'immigration pour préserver son modèle culturel francophone en Amérique du Nord. Comme le souligne Mc Andrew, la norme de la fréquentation de l'école française pour tous les immigrants, quelle que soit leur langue d'origine, est le résultat d'une « bataille¹⁷⁴ qui a fait rage » (2001 : 181) pendant une dizaine d'années, succédant au système scolaire ségrégué selon une double frontière, linguistique et confessionnelle. Le maillage établi entre langue, culture et citoyenneté est formulé dans le deuxième axe du projet de l'école¹⁷⁵ : « L'école doit promouvoir le français comme une valeur ajoutée et un élément identitaire ». Cette orientation « se justifie par la transmission de la culture québécoise, nourrie de diversité, et le développement du sentiment d'appartenance ». Cependant si la pluriethnicité est la règle des écoles montréalaises (52% pour la moyenne des écoles), à l'école Gabrielle Roy son taux est plus élevé en raison de son bassin d'implantation dans un secteur résidentiel qui s'est développé par l'apport d'une population immigrante (70%) dont le français comme langue d'usage est minoritaire (16%). Or, si le Québec s'est constitué dans un pluralisme normatif, structurel et culturel, il se rapproche depuis le début des années 2000 d'un modèle de citoyenneté républicaine (Juteau, 2015) dans lequel la langue française et la laïcité sont appelées à jouer un rôle de ciment culturel. Cela a pour effet d'occulter le rapport social inégalitaire entre les majoritaires et les minoritaires : « les ethnicités sont dissimulées (...) le majoritaire peut définir en termes d'intérêts communs ceux qui se réduisent davantage aux siens » (ibid. : 256). Ce déplacement des frontières entre un « Nous » Québécois et un « Eux » non-Québécois sur l'axe de la laïcité instrumentalise l'égalité entre les femmes et les hommes comme marqueur de la frontière (Milot 2009, Bilge 2010, Maillé 2014). Or l'émancipation des femmes a

¹⁷³ *Bilan 2015*, Institut de la statistique du Québec, www.stat.gouv.qc.ca

¹⁷⁴ Bataille dont les protagonistes sont les partisans du libre choix de la langue d'enseignement, et ceux de l'intégration des immigrant.e.s par la francisation.

¹⁷⁵ Document interne : « Plan de réussite et projet éducatif 2015-1018 »

étroitement partie liée avec la construction de la nation québécoise en voie de sécularisation¹⁷⁶. Bien que, comme le rappelle Juteau citant Dumont¹⁷⁷ : « les rapports ne sont pas aussi nets qu'on voudrait le croire, entre les droits des femmes et la laïcité. Au-delà du conflit entre la religion et la laïcité, se profile la domination des institutions patriarcales » (ibid : 257). Malgré cela donc, un rapport d'équivalence est établi entre l'expression d'une conviction religieuse et la négation de l'égalité entre les femmes et les hommes. La force de ce lien est amplifiée dès lors que l'expression religieuse est musulmane, tant l'islam et les musulmans sont devenus au Québec comme ailleurs, « la figure de l'altérité par excellence » (Antonius, 2008 : 11). Selon Antonius, cette production d'altérisation résulte de deux logiques différentes : celle du rapport colonial de la géopolitique de l'Empire, entretenu par l'idéologie du « choc des civilisations », et celle des « valeurs dites républicaines » (ibid : 25) auxquelles s'opposent le désir de préserver des pratiques culturelles ou des liens familiaux et communautaires qui ont préséance sur les désirs individuels. C'est par la convergence de ces deux logiques qu'ont été construites la marginalisation et l'essentialisation des personnes sommées de se définir avant tout comme musulmanes, quel que soit le rapport qu'ils et elles entretiennent avec la religion. Comme le développe Antonius, cette assignation provient de l'interpellation des individus dans le cadre d'un rapport de pouvoir quand une des composantes de l'identité prend le pas parmi toutes ses dimensions, mais aussi d'une source interne aux communautés musulmanes qui conduit à une redéfinition identitaire centrée sur l'islam comme cadre culturel.

Le contexte socio-politique québécois ainsi que la dialectique entre des assignations de sources variées et le processus d'identification propre aux groupes minorisés, en l'occurrence le groupe des Arabes, permet d'éclairer la dynamique conflictuelle qui a

¹⁷⁶ Sécularisation entamée en 1945 et, en ce qui concerne le système scolaire, aboutie en 1998. (Parenteau, 2014)

¹⁷⁷ Dumont M. (2011) « La laïcité et le droit des femmes », Fédération des femmes du Québec, www.ffq.ca/2011/04/la-laicite-et-les-droits-des-femmes/

émergé à l'école Gabrielle Roy il y a quelques années, mais il est insuffisant de s'en tenir là quand on considère l'ensemble des récits.

Ainsi sont pointées des différences relatives au style d'enseignement pour désigner le groupe de Québécois et le groupe des non-Québécois. Quelle est la teneur de ce différend ? Il semble porter sur trois objets : une approche centrée sur l'enseignement par la transmission des savoirs, versus l'approche socio-constructiviste prônée par la réforme pédagogique du Québec, dans laquelle l'accent est mis sur l'apprentissage; des relations avec les élèves qui se déclinent sur un axe plutôt horizontal pour le groupe des Québécois et plutôt vertical pour celui des non-Québécois ; un rapport aux savoirs objet de suspicion, en particulier pour l'enseignement de l'histoire québécoise réalisé par les non-Québécois.

À considérer la virulence des débats publics qui concernent l'enseignement de l'histoire à l'école, force est de reconnaître les enjeux politiques qui traversent sa « fabrication » (De Cock, 2013) et les modalités de sa diffusion scolaire. Elle participe du régime de vérité d'une société :

«Chaque société a son régime de vérité, sa politique générale de la vérité : c'est-à-dire les types de discours qu'elle accueille et fait fonctionner comme vrais; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres; les techniques et les procédures qui sont valorisées pour l'obtention de la vérité; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai» (Foucault, 2001[1994] : 158).

Et dans ce régime de vérité, il semble que seul.e.s les professeur.e.s québécois.e.s soient susceptibles de l'enseigner tant, « il y a imbrication intense, au Québec, de l'histoire enseignée, de la mémoire et de l'identité » (Létourneau, 1996). Tatiana C, résidente du Québec depuis 40 ans, mais assignée au groupe des néo-Québécois, témoigne de ce déficit de légitimité au moment où elle évoque le renversement numérique entre majoritaires et minoritaires à l'école :

« Les Québécois se sentent menacés, par exemple en histoire, le renouveau pédagogique a un peu changé les choses, mais avant idéalement il fallait être très très nationaliste pour pouvoir enseigner l'histoire du Québec. Alors quand c'est un enseignant étranger, ce n'est pas vu d'un très bon œil. Moi-même on m'a dit, tu ne préfères pas enseigner l'histoire mondiale au secondaire 5 plutôt que l'histoire nationale au 3 et 4? C'est vrai que si on regarde à l'échelle de la commission scolaire, à ma connaissance, des professeurs étrangers on est deux ou trois sur plusieurs centaines de professeurs d'histoire. Il a vraiment fallu que je fasse mes preuves pour être autorisée à enseigner l'histoire du Québec. » (Entretien Tatiana C., GR)

L'obligation de faire ses preuves, quelles que soient ses compétences, est une caractéristique du statut des minorisé.e.s en raison du double standard qui préside à leur évaluation (Chicha, 2002 ; Mosconi 2013 ; Ndobu, 2009). Ce double standard, qui traduit la hiérarchisation implicite du rapport de domination, a des effets sur le plan de la reconnaissance, mais aussi sur le plan de l'exercice de leur profession. Il provoque l'amertume et la colère des enseignant.e.s immigrant.e.s dont plusieurs enquêtes relèvent le sentiment d'injustice quand ils et elles sont fréquemment bien plus qualifié.e.s et diplômé.e.s que la moyenne québécoise¹⁷⁸ (Oueslati et al. 2006, Niyubahwe et al. 2014, Vatz-Laaroussi 2008). C'est cette expression du rapport inégalitaire matérialisé dans des pratiques qu'on retrouve dans les propos de la professeure Edel F., qui parle du point de vue du groupe des minoritaires:

« Et on a toujours des surveillances en surplus, on n'a jamais tel poste, on a toujours plus d'élèves que les autres, on a les élèves les plus délinquants de l'école... ce qu'on demande c'est que ce soit redistribué en fait. Parce qu'on fait tous partie d'une famille, la famille de l'école Gabrielle Roy. Et là, tous ces profs-là, ces profs qui ont fait... qui ont rencontré la direction on s'est tous fait taper sur les doigts, et moi j'étais là, et il y a deux enseignants, un qui est algérien, l'autre est du Maroc, ils faisaient partie du syndicat en fait, et donc ils talonnaient pas mal la direction, la commission scolaire est venue, il y a eu des plaintes contre ces deux-là et ils se sont faits mettre à la porte de l'école...donc

¹⁷⁸ Taux de diplomation de l'enseignement supérieur : respectivement 37% pour les immigrant.e.s et 21% pour les personnes nées au Québec, conséquence du processus de sélection des immigrant.e.s. Institut de la statistique du Québec Juin 2014 | Volume 18, numéro 3 « Portrait de la scolarité des immigrants du Québec à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages. »

en faisant ces gestes-là, il y en a beaucoup... tu peux perdre ton boulot en fait. »
(Entretien Edel F., GR)

Selon Edel F., les discriminations qu'elle dénonce à l'échelle de l'organisation du travail concernent aussi les élèves par la voie des affectations dans les programmes enrichis :

« Sur le papier, il y a de très beaux projets sur l'interculturalité mais dans la réalité, par exemple il y a un tel élève qu'on recommande pour le programme international, on est deux ou trois à le soutenir, mais non il sera pas pris, on dira qu'il n'y a plus de place, parce qu'on privilégie les Blancs... et après les élèves on les entend dire : mais ça me donne quoi de travailler, de toutes façons on sera jamais pris en programme enrichi. » (Entretien Edel F., GR)

Dans ces deux extraits d'entretiens apparaît l'illusoire d'une politique de reconnaissance (les projets interculturels) non articulée à des pratiques de justice distributive (Fraser 2005), dès lors que l'on considère comment sont affectées les tâches aux enseignant.e.s, les postes attribués, ou encore l'orientation scolaire; ce sont quelques-uns des enjeux *matériels* du rapport de pouvoir qui participent à la production de la frontière entre les Québécois et les non-Québécois. Pour pousser jusqu'au bout l'analyse, il conviendrait de pouvoir prendre en considération la place du rapport de force propre aux revendications syndicales, dans ce conflit dont Guy M., cadre, propose une interprétation divergente par rapport aux propos précédents:

« Alors moi, je dirais les choses autrement. Il y avait un groupe très engagé et très mobilisé, et un autre qui était mis un peu de côté, un peu rejeté, donc le fait qu'il y avait maintenant une gestion axée sur les résultats axée sur la transparence, sur l'honnêteté, la justice pour tous, sur le respect de la convention collective, eux ça leur a redonné du pouvoir, donc il y a eu un transfert de pouvoir qui a été remis à un autre groupe. » (Entretien Guy M., GR)

Le champ sémantique des valeurs mobilisées dans le discours de Guy M. est identique au référentiel théorique du Nouveau management public dont la « gestion axée sur les résultats » est la traduction dans le champ éducatif québécois (Demazière

et al., 2013). Elle est présentée ici comme le facteur ayant contribué à remettre en question la prééminence d'un groupe sur l'autre au sein de l'établissement, groupes que Guy M. distingue asymétriquement, d'une part par une différence d'investissement « très engagé »; d'autre part, par la marginalisation « un peu rejeté ».

Ce transfert de pouvoir s'est réalisé, entre autres, par le renvoi de deux enseignants, engagés sur le plan syndical et membres du groupe des non-Québécois, ainsi que par la mise sous contrôle d'autres enseignant.e.s.; cependant faute d'avoir eu l'opportunité de recueillir davantage d'éléments, l'analyse doit se limiter à l'identification des enjeux sans pouvoir déterminer jusqu'au bout la dynamique des rapports sociaux à l'œuvre dans cette situation. Il est par contre possible d'émettre une hypothèse concernant la résolution du conflit opposant les élèves. Elle concerne la mise en place d'un accommodement raisonnable pour faire droit à la demande d'expression religieuse du groupe des élèves musulmans, associée à un travail de médiation, qui ont pour effet de faire disparaître la tension entre deux groupes d'élèves. Quelle que soit la motivation de cette demande, aspiration à une reconnaissance effective de statut, ou instrumentalisation du religieux dans une rivalité intergroupes qui n'est pas sans s'articuler avec le genre (car une majorité de garçons est concernée), les démarches engagées par l'école ont, en toute probabilité, produit une inflexion du rapport de pouvoir dans le périmètre des relations entre les élèves. La mobilisation, par l'institution scolaire de certains de ses outils (médiation et renforcement d'un « Nous » inclusif à l'échelle de l'école) y a contribué. Le principe législatif des accommodements raisonnables, dispositif relevant de l'organisation de la société québécoise, y a contribué également. Dans un regard appréciatif sur l'expérience de socialisation des élèves à l'école Gabrielle Roy, François B., professeur, conclut :

« Mais...je suis un peu partagé ; cette école je peux peut-être lui donner 9 sur 10, pour la simple raison qu'on n'a pas de conflits sociaux. C'est très calme. On n'a pas de problèmes qui feraient en sorte qu'on ira chercher les causes liées à l'origine ethnique des élèves, mais est-ce que l'école en fait assez pour permettre le vivre ensemble? Je dois dire que c'est moins, c'est moins...il y a encore du travail à faire. » (Entretien François B., GR)

Cependant à considérer le conflit postérieur entre professeur.e.s et administration scolaire, qui, dans les narrations est associé à ce conflit entre les élèves il paraît hasardeux de conclure sur le constat d'une neutralisation du rapport de pouvoir dans lequel le marqueur de l'ethnicité est activé.

CHAPITRE VII

LA MESENTENTE A L'ÉCOLE DES TILLEULS

7.1 Introduction

En raison de son implantation dans un quartier d'habitat populaire et de la ségrégation spatiale qui prévaut en France pour les populations issues de l'immigration¹⁷⁹, l'école élémentaire des Tilleuls accueille des élèves dont les familles ont toutes connu un parcours migratoire. Les parents avec lesquels j'ai été en contact sont des femmes qui portent le foulard et qui, au sein de la société française, sont particulièrement altérisées et discriminées : altérisées parce que leurs actions sont perçues et interprétées à l'aune d'un agir religieux essentialisé, qui efface la pluralité et les complexités identitaires de la population qualifiée musulmane (Mohammed, 2014) ; discriminées par rapport à l'emploi, par rapport au logement et soumises, de plus en plus, au bannissement des espaces publics par le rejet de toute expression visible de l'islam¹⁸⁰. Ainsi pour certaines de ces mères qui ont travaillé auparavant dans d'autres secteurs, l'alternative pour concilier leur appartenance religieuse et/ou communautaire avec un emploi consiste plus souvent qu'autrement à devenir assistance maternelle à domicile. Soulignons cependant, comme le fait Nassima Moujoud (2012), que la racialisation du travail de service n'est pas apparue avec la

¹⁷⁹ Pan Ké Shon J.L., (2011), La ségrégation des immigrés en France : état des lieux, *Population et sociétés* n°477, INSEE

¹⁸⁰ Claire Adida, David Laitin & Marie-Anne Valfort (2010), *Les Français musulmans sont-ils discriminés dans leur propre pays ? Une étude expérimentale sur le marché du travail*, French American Foundation Report ; Tausch, Bischof, Kastrum & Mueller, (2007), *Against Islamophobia: Muslim Communities, Social-Exclusion and the Lisbon Process in Europe*, New York, Nova Science Publishers .

Amiraux V. (2008), *La Discrimination religieuse dans l'éducation. Ethnicisation et/ou racialisation du religieux dans les contextes multiculturaliste britannique et républicain français*, rapport réalisé pour la DREES/MiRE

loi de 2004 sur l'interdiction du port de signes religieux à l'école et ses avatars, mais est contingente des politiques coloniales et migratoires¹⁸¹. Emplois fortement précarisés, chômage et habitat ségrégué forment les conditions de vie des parents d'élèves de l'école des Tilleuls que j'ai rencontrés, mais aussi solidarité familiale et implication dans les activités socio-culturelles du quartier.

Les relations entretenues entre l'école et son milieu sont positives, l'engagement de l'équipe éducative envers les élèves unanimement reconnu par les parents ainsi que l'ouverture et la disponibilité des enseignant.e.s et de la directrice. Celle-ci a très à cœur de garantir les meilleures conditions de travail à son équipe malgré des écarts souvent considérables entre le poids des injonctions que fait peser la hiérarchie académique sur les enseignant.e.s et la faiblesse voire l'absence de moyens pour y répondre. C'est ainsi que, en amont d'un concours littéraire axé sur la déconstruction des stéréotypes sexués présents dans la littérature jeunesse¹⁸², la directrice sollicite un temps de formation à destination des enseignants sur les questions de genre et d'égalité, dont j'assure la réalisation. Ces deux séances sont l'occasion d'une première prise de conscience pour certain.e.s, d'une élucidation pour d'autres : « Il y a des choses que je savais, sans le savoir vraiment, mais on a besoin de l'entendre, c'est difficile à penser ça renvoie à des choses personnelles, des choses de notre construction » (entretien Inès B., enseignante, école T.).

En parallèle, les intervenantes du centre d'information sur les droits des femmes, dont je suis une salariée à cette époque, proposent des ateliers sur le même thème dans

¹⁸¹ Chaïb S.(2008), "Femmes immigrées et travail salarié en France", in Jules Falquet et al., (dir.), *Femmes, genre, migrations et mondialisation. Un état des problématiques*, Cahiers du CEDREF, Paris, 2008 ; Moujoud N.,(2012) « Métiers domestiques, voile et féminisme », *Hommes et migrations* [En ligne],n°1300 ; Nasima Moujoud, Jules Falquet, (2010) "Cent ans de sollicitude en France. Domesticité, reproduction sociale, migration et histoire coloniale", *Agone*, pp.169-195

¹⁸² Voir par exemple : Dafflon-Novelle A. « La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants. » *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, Genève, 2002 ; Chabrol-Gagne N. *Filles d'albums: les représentations du féminin dans l'album*. L'Atelier du poisson soluble, Le Puy-en-Velay, 2011; Brugeilles C., Cromer I., Cromer S. « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre » *Population*, Vol. 57, 2002/2. p. 261-292

chacune des classes au cours de l'année scolaire 2013. Ces ateliers sont l'occasion d'introduire une dynamique qui se poursuit par des projets portés par les enseignant.e.s. Ils prennent des formes variées selon les intérêts et les objectifs pédagogiques de chacun.e. Par exemple, après avoir discuté en classe des caractéristiques attribuées aux garçons et aux filles en fonction des jouets qui leur sont proposés, une enseignante emmène sa classe dans une salle de l'école maternelle contiguë et invite les élèves à se photographier en train de jouer. Ces photos, qui montrent les enfants dans des situations de jeu inhabituelles par rapport aux normes de genre sont ensuite exposées dans les couloirs de l'école. C'est aussi une exposition qui est réalisée par des élèves qui travaillent sur les variations de la mode et des vêtements dans le temps et dans l'espace. Des rencontres et interviews avec des professionnel.le.s exerçant des métiers atypiques relativement à la division sexuée du travail sont organisées avec les élèves. Ou encore, un enseignant programme une sortie pour assister à un match de football joué par des équipes féminines.

Toutes ces actions ont pour point commun de mettre en évidence le processus de construction des rôles sexués, par conséquent de dénaturiser les compétences et attributs qui leur sont associés. Un retour sur l'année écoulée conduira au constat que si les situations de mixité deviennent la règle dans les temps formels (les élèves eux et elles-mêmes y étant vigilant.e.s, y compris dans les séances d'éducation physique), cela l'est beaucoup moins dans les temps plus informels de récréation, attestant ainsi d'une transformation des normes de comportement à la condition d'être sous le regard des enseignant.e.s. Par ailleurs, alors que certains enseignant.e.s développent une sensibilité particulière à leurs propres actes professionnels susceptibles de discriminer ou hiérarchiser sur la base du sexe, d'autres restent centré.e.s sur les comportements des élèves plutôt que d'adopter une posture réflexive. Malgré la perception d'un impact somme toute mitigé de ces actions, une dynamique est engagée et personne ne songe à remettre en question son bien-fondé. Les parents ont

accueilli favorablement ces projets ; les photographies affichées dans les couloirs ont été occasionnellement l'occasion d'échanges avec eux et elles.

C'est dans ce contexte qu'éclate la polémique déclenchée par l'appel aux journées de retrait de l'école en Janvier 2014 dont je retrace maintenant la genèse et le contexte.

7.2 ABCD de l'égalité : une modeste ambition mais une formidable contestation

Le dispositif intitulé « ABCD de l'égalité » prend place à la rentrée scolaire 2013 décrétée par le Ministère de l'Éducation nationale, « année de la mobilisation pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ». Cette politique volontariste s'inscrit dans le cadre d'une convention interministérielle sur l'égalité entre les femmes et les hommes, renouvelées déjà deux fois depuis son lancement en 2000. Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale ¹⁸³ réalisé début 2013 fait état du peu de résultats quant à l'application de cette convention et sous la pression conjointe de la Ministre aux Droits des Femmes, Najat Vallaud-Belkacem, de syndicats d'enseignant.e.s, et du mouvement féministe, une expérimentation est mise en place pour la rentrée 2013. Le programme concerne 10 territoires et environ 600 écoles élémentaires. À partir de fiches-actions réalisées par des intervenant.e.s issues du milieu associatif et de l'éducation nationale, ce programme consiste à mener en classe des séquences de sensibilisation aux stéréotypes sexués présents dans l'environnement des enfants pour développer leur esprit critique et leur permettre d'élargir leurs horizons concernant les rôles de sexe. Pour atteindre cet objectif une formation d'une journée est proposée aux formateurs des académies et une formation d'une demi-journée est délivrée aux enseignant-e-s.

¹⁸³ Rapport - n° 2013-041- mai 2013- L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements - IGEN

A cela s'ajoute la constitution d'un site de ressources pédagogiques et documentaires accessibles en ligne¹⁸⁴.

Cependant, depuis 2012 a lieu le débat public concernant l'adoption de la loi sur le « mariage pour tous »¹⁸⁵, et l'émergence d'un mouvement qui s'y oppose, la « Manif pour tous ». Ses promoteurs se sont déjà manifestés auprès du Ministère de l'Éducation en 2011, lors de l'introduction, dans des manuels de sciences de la vie, d'une mention qui présente le genre comme un processus de construction des identités sexuées. Cela a donné lieu à une motion de demande de retrait de ce paragraphe portée par un tiers des députés de droite à l'Assemblée Nationale ainsi que par un tiers des sénateurs. La rhétorique autour de la « théorie du gender », initiée par l'Église en 1995 (Fassin, 2008), s'est imposée comme référence dans le débat public et les médias. Dans la guerre des mots, car « la parole c'est la guerre » (Favret-Saada, 1977 : 25), cette manche a été gagnée par les conservateurs qui sont parvenus à imposer leur terminologie à la suite du précédent rejet du concept « genre » par la Commission de terminologie et de néologie en 2005 et par l'Académie française en 2005¹⁸⁶. A tel point qu'à l'automne 2013, le Ministre de l'Éducation expurge de ses documents officiels le mot « genre » et censure des ouvrages et documents prêts à sortir¹⁸⁷. Cela donne lieu par exemple à la réécriture complète d'un rapport sur les stéréotypes de genre qui devient « Rapport sur les stéréotypes garçons-filles » commandé pour le Commissariat général à la stratégie et la prospective, et dans lequel le mot genre n'apparaît jamais au fil des 200 pages¹⁸⁸... C'est donc dans ce climat explosif (selon les dires du Ministère) que l'appel aux journées de retrait de

¹⁸⁴ Dont voici la version renouvelée et expurgée : <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

¹⁸⁵ Soit la loi légalisant le mariage de personnes de même sexe

¹⁸⁶ Bozon Michel, « Censure linguistique du genre : une résistance politique ? », *Travail, genre et sociétés* 2/2006, n° 16, p. 143-147

¹⁸⁷ Tel l'ouvrage « Déjouer le genre à l'école » de Hugues Desmoulin aux Éditions SCEREN-CNDP, ou le glossaire accompagnant un colloque sur « les violences et le genre à l'école » à Créteil en Octobre 2013, au motif qu'il contient le mot tabou.

¹⁸⁸ Delaporte L., « Circulaires, manuels, livres: les ministères censurent le mot «genre» *Médiapart*, 6/02/2014

l'école est lancé par un assemblage de groupes disparates¹⁸⁹ dont Farida Belghoul¹⁹⁰ est la représentante :

ATTENTION le 25 janvier 2014 journée de retrait de nos enfants de l'École. Le choix est simple soit on accepte la « théorie du genre » (ils vont enseigner à nos enfants qu'ils ne naissent pas fille ou garçon, mais qu'ils choisissent de le devenir !!! Sans parler de l'éducation sexuelle prévue en maternelle à la rentrée 2014 avec démonstration, projet masturbation pour tous...), soit on défend l'avenir de nos enfants. Nos enfants n'iront pas à l'école ce vendredi! Simplement marquer sur le carnet : « mon fils / ma fille n'est pas venue à l'école pour participer à la campagne pour l'interdiction de la théorie du genre dans les établissements scolaires » (Le Monde, 29/01/2014)

Les modalités de diffusion de ce message sont particulièrement percutantes : il circule sur les réseaux sociaux et des SMS sont envoyés, via des listes de parents d'élèves et des listes de membres de communautés religieuses, auxquelles ont eu accès les auteurs des messages. Ces SMS laissent entendre que des activités inhabituelles vont se produire à l'école : on va obliger vos garçons à s'habiller en filles, des homosexuels viendront en classe montrer comment on fait l'amour, on montrera des sexes aux enfants de l'école maternelle... Ils renvoient par ailleurs vers des sites et documents divers pratiquant un amalgame entre le vrai et le faux de nature à semer confusion et suspicion. Pour qui n'est pas au fait des menées du mouvement de la « Manif pour tous », il est alors difficile de comprendre ce qui se joue : « Ce qui a fait peur, c'est que ça avait l'air sérieux; ces gens-là, ils ont trouvé des choses, ils ont travaillé sur le sujet, ils ont montré des documents de l'Organisation Mondiale de la Santé » dira une des parents d'élèves rencontrée ultérieurement.

¹⁸⁹ Dont « Égalité et réconciliation » du polémiste d'extrême-droite Alain Soral

¹⁹⁰ Farida Belghoul, après avoir été une leader de la Marche pour l'égalité et contre le racisme en 1983 (rebaptisée par les médias, « Marche des Beurs ») rejoint en 2013 le mouvement d'extrême-droite « Égalité et réconciliation » d'Alain Soral.

7.3 La mésentente

A l'école des Tilleuls, l'appel a eu une forte répercussion, traduite concrètement par un taux d'absence de 30% des élèves ce jour-là. Dans d'autres établissements de la région, 60% d'absences ont été constatées. A l'échelle nationale on constate l'effet très localisé de cet appel sur les quartiers d'habitat populaire, et dans certaines régions seulement. Cependant une réunion publique à la demande des parents et organisée par la directrice, associant un inspecteur de l'Education nationale, une élue municipale, l'association en charge du programme sur l'égalité et l'association de médiation interculturelle présentes dans l'école, permettra rapidement l'expression des questions, inquiétudes et prises de position des uns et des autres, initiant de ce fait un temps d'échanges inhabituel qui a répondu aux attentes des parents et qui a contribué à l'échec des appels successifs aux JRE les mois suivants. La dimension manipulatoire de cet appel a rapidement été perçue par ses destinataires mais, dans le même temps, l'évènement a créé l'opportunité d'une inflexion dans le rapport de pouvoir entre l'école et les parents.

Les positions des différent.e.s acteurs et actrices de l'école ont été questionnées : si l'objet manifeste au cœur du rapport de force qui s'est alors établi concerne l'éducation à la sexualité, avec en filigrane une possible déstabilisation de l'hétéronormativité, il s'y superpose la tension entre les rôles éducatifs respectifs de l'école et de la famille, greffée sur la question de la citoyenneté dans un contexte de racialisation. Sur ces deux axes du rapport social de sexe et sur celui de la race, la frontière entre le privé et le public est maniée à des fins contradictoires. Ainsi, en ce qui concerne le genre, l'école, par son ambition de remettre en cause les stéréotypes sexués à travers l'initiative, si modeste soit-elle des ABCD de l'égalité, s'inscrit bien dans le projet féministe de la politisation du privé, dans une logique de déconstruction des identités naturalisées. Elle suscite en cela une réaction offensive de la part de parents qui se sentent dépossédés d'une prérogative qu'ils estiment leur revenir, à

savoir la transmission de valeurs, de normes fortement chargées symboliquement et investies émotionnellement, puisqu'elles concernent les rôles sociaux sexués, les pratiques d'alliance et de sexualité. Dans un contexte minoritaire, le *Black feminism* l'a déjà démontré, mais aussi les travaux de Christelle Hamel¹⁹¹, Salima Amari¹⁹² ou Urmila Goel¹⁹³ dans l'espace européen plus récemment, les normes de genre et de sexualité peuvent être investis comme de puissants marqueurs de loyauté à l'égard du groupe d'appartenance dans un environnement hostile.

Il ne s'agit donc pas de renvoyer le groupe, en l'occurrence dans le contexte de l'école des Tilleuls, le groupe des parents racisés, à une supposée culture dont les caractéristiques seraient intrinsèquement incompatibles avec les valeurs dont se targue l'école, mais de saisir comment dans cette manifestation d'un rapport de force sont utilisées les ressources disponibles.

Ainsi, dans un premier temps, les mères sidérées par le contenu des messages sont allées chercher de l'information auprès des enseignant.e.s. Ces dernier.e.s, pris.e.s au dépourvu, n'ont pas été en mesure de répondre à leurs questions. Il y a bien eu un malentendu puisque les enseignant.e.s, depuis deux ans étaient impliqués dans un projet sur l'égalité entre les filles et les garçons et ont cru, pour certain.e.s, que c'est sur ce projet que portait l'inquiétude des parents. Mais il y a eu surtout *mésentente* dans le sens développé par Rancière¹⁹⁴, c'est-à-dire l'émergence du litige initié par ceux qu'ils nomment les « sans-part ». Selon Rancière le litige est l'espace proprement démocratique qui permet la subjectivation, qui « fait entendre un discours là où seul le bruit avait son lieu » (Rancière, 1995 : 53). Dans un premier temps ce litige s'est concrétisé par le sentiment d'une rupture, de la rupture d'un lien de

¹⁹¹ Christelle HAMEL *L'intrication des rapports sociaux de sexe, de « race », d'âge et de classe : ses effets sur la gestion des risques d'infection par le VIH chez les Français descendants de migrants du Maghreb*, Thèse de l'EHESS, 2003.

¹⁹² Salima AMARI « Des lesbiennes en devenir. Coming-out, loyauté filiale et hétéronormativité chez des descendantes d'immigrant.e.s maghrébin.e.s » *Cahiers du genre* 2012/2 n°53

¹⁹³ Urmila GOEL « From Methodology to Contextualisation. The Politics and Epistemology of Intersectionality » *Raisons politiques* 2015/2 n°58

¹⁹⁴ Jacques Rancière, *La mésentente*, Galilée, 1995

confiance par toutes les parties en présence. Du côté des enseignant.e.s la tonalité majeure est celle de la déception :

Ça a été une véritable claque dans la figure des enseignants, magistrale...Mais comment des gens qu'on connaît et qui nous connaissent, qu'on voit tous les jours, peuvent imaginer qu'on va apprendre aux enfants à se masturber, qu'il va y avoir des homosexuels qui vont défiler à l'école toute la journée...ils ont été sacrément déçus, c'est le mot ». (Entretien Delphine N. directrice de l'école T.)

Du côté des parents, une fois levé le malentendu concernant l'opération de propagande, c'est plutôt l'amertume qui domine à la relecture de la situation :

Le pire c'est qu'on a demandé des explications avant, on a cherché des infos et on n'en a pas trouvées.... Après ils ont réussi à nous mettre dans le même sac que ceux qui ont fait les rumeurs. On s'est senti mal jugées alors qu'on a agi au mieux de l'intérêt de nos enfants. Ça nous a blessées.... En tant que maman, on s'est senti trahies. (Entretien Samira T.)

On comprend comment chacun des protagonistes voit remise en cause sa capacité à agir dans l'intérêt des enfants, cependant s'il s'agit d'une remise en cause de leur professionnalité pour les enseignant.e.s, pour les parents d'autres enjeux se manifestent :

« Il y a un truc qui m'est resté : à chaque fois qu'on a posé des questions, on nous a dit « arrêtez de suivre comme des moutons! » Il y avait un cafouillage, un mélange. On n'est pas dupe, il y avait les élections¹⁹⁵, mais ce n'est pas cette affaire qui influencent les gens, ils mélangent tout. Si on donne notre avis, on n'a pas l'impression qu'on l'écoute... c'est comme si, quand on est voilée, on ne peut pas parler. Ce n'est pas parce que je suis voilée que je ne peux pas être au courant. » (Entretien Zakia N., école T.)

Zakia N., qui vient de s'exprimer ici, relate comment, suite à la diffusion des messages, elle a cherché à en savoir davantage en allant consulter des sites, des fils d'info, LCI (la chaîne parlementaire). C'est sa capacité d'analyse critique, sa capacité à penser qu'elle voit mise en doute et elle en infère, comme facteur explicatif, la

¹⁹⁵ Peu après se tenaient les élections municipales.

réaction que provoque son foulard. Son analyse est pertinente quand on la met en regard des propos des membres de l'institution scolaire qui évoquent un « choc des cultures » pour donner sens à la réaction des parents ; cette rhétorique du « choc » renvoie à la théorie fortement décriée du « choc des civilisations » qui continue à fonctionner comme grille de lecture malgré son désaveu scientifique¹⁹⁶, ce qui a pour effet d'invisibiliser le litige en discréditant la parole de ces mères, voire même leur capacité de parole :

« Vous avez des valeurs humanistes qui viennent impacter directement des valeurs culturelles, on peut dire culturelle entre guillemets... et ça, ça ne date pas d'aujourd'hui, ça se... comment dirais-je? ça s'aggrave plus aujourd'hui, ça s'enkyste plus mais bon, pour enseigner dans les quartiers depuis 30 ans, il y a toujours eu un point de dissension là-dessus » (entretien Claude T., inspecteur).

L'inspecteur, dans l'opposition qu'il crée entre les « valeurs humanistes » qui sont celles de l'école, et les valeurs « culturelles », établit la frontière entre « eux » dont la culture est particulière, et « nous » dont l'humanisme est universel, à partir des rapports sociaux de sexe et de sexualité, objets de la dissension. C'est une opposition figée, « enkystée » dans une différence naturalisée : « C'est aussi le choc des cultures, ils ont un rapport au corps qui est complètement différent du nôtre » (entretien Ariane B., école T.). Cette analyse empêche d'entendre la demande formulée par les parents à un double niveau, celle de l'inquiétude suscitée par les messages mensongers, mais aussi une question concernant la part respective de l'école et des parents dans l'éducation à la sexualité :

Ils éduquent nos enfants à apprendre à vivre ensemble, le respect entre les filles et les garçons qu'on peut faire tous les métiers, ça ça me convient; pour ça on est pour, mais là où ça va plus loin, quand ça rentre dans l'intimité est ce qu'ils doivent le faire? Est-ce que ce n'est pas notre éducation qui doit le faire? (Entretien Samira T., école T.)

¹⁹⁶ Crépon M., *La Guerre des civilisations. La culture de la peur*, Galilée, 2010

Pour entendre cette question, encore faut-il reconnaître le sujet qui la pose. Et écouter : « De toutes façon on est voilées, donc il n'y a personne pour nous écouter, donc c'est ça qui m'a mise en colère » (entretien Zakia N.). Dans cet enchaînement causal, l'enjeu est l'accès à la parole des minoritaires, ici celle des femmes musulmanes en France ; « les subalternes peuvent-elles parler ? » demande Gayatri Spivak (2009 [1988]). La structure de la phrase montre comment l'origine de la colère se trouve dans l'assignation à parler dans le vide produite par le signe du port du foulard, dans la mesure où la possibilité de parole est grevée d'un déni d'appartenance à la communauté politique si, pour reprendre les termes de Rancière (1995 : 53) elle est définie par « la supposition de l'égalité de n'importe quel être parlant avec n'importe quel autre être parlant ».

La prise de position de ces mères s'appuie sur la conviction que la sexualité est de l'ordre de l'intimité et, par conséquent, des prérogatives éducatives des parents dont elles n'entendent pas se démettre. A cela s'ajoute une autre dimension :

« On nous a dit que si on n'est pas d'accord on n'a qu'à mettre nos enfants à l'école privée ; mais nous on veut pas ça, on veut pas fuir, on veut que ça change ici pour que nos enfants grandissent dans un monde égal, parce que ça devient un monde de plus en plus dur. » (entretien Samira T.. école T.)

C'est donc, pour ces mères, d'une revendication pour une égale citoyenneté dont il s'agit. Une revendication néanmoins qui constitue une projection dans l'avenir puisqu'elle concerne la vie de leurs enfants et non pas la leur. Le geste qu'elles ont posé en décidant de ne pas envoyer leurs enfants à l'école à l'occasion de la JRE se doit donc d'être perçu comme un geste politique en cela qu'il est un geste public qui exprime une prise de position des minoritaires à l'encontre d'une institution. Il s'agissait, comme en témoigne les propos de Zakia, d'un geste très difficile à poser :

C'était comme un déchirement, comme si nous, on prenait les enfants en otages...mais on se demandait, si on ne fait rien, est-ce que ça peut être grave pour nos enfants? C'est quelque chose qu'on a fait à contrecœur. C'était très

difficile de dire aux enfants pourquoi ils n'allaient pas à l'école ce jour-là, on a pleuré ce jour-là (entretien Zakia N., école T.).

Cette initiative générera par la suite, précise Zakia N, une réflexion des parents sur la distance qui existe entre eux et les générations précédentes au regard de leur positionnement face à l'école : « Pour nos parents, l'école c'était toujours la vérité, il fallait rien dire, c'était la génération des parents qui ne posaient pas de questions donc ils n'auraient jamais fait ce qu'on a fait ». En évoquant son lien de filiation Zakia N. touche deux aspects bien distincts qui participent à sa prise de position, soit son statut de descendante de migrant.e.s qui considéraient l'institution scolaire avec révérence, mais aussi l'écart qui la sépare de cette génération. Ce serait donc à partir d'un sentiment de légitimité, et non pas par le désaveu de l'école républicaine, qu'elle s'autorise une posture critique, comme le soutiennent Lejeune et Tersigni (2005) dans leurs études sur l'école comme espace de revendications et d'agencements multiples entre le religieux et la laïcité. Zakia N., comme Samira T. et d'autres mères que j'ai rencontrées, assument leur décision tout en reconnaissant s'être fait manipulées par la désinformation; d'avoir agi finalement « à tort mais avec raison »¹⁹⁷, car ce litige a été pour elles l'occasion de manifester leur agentivité dans l'espace scolaire, de rejoindre l'association des parents d'élèves et d'exprimer leur volonté de voir les parents davantage associés aux projets et vie de l'école : « C'est vraiment important qu'on nous réponde, on veut une communication » (entretien Zakia N. école T.). La qualité des relations entre les familles et l'institution scolaire constitue un enjeu dont dépend, selon Meirieu (2014 : 76), l'avenir même de l'école ; il n'hésite pas à souligner l'urgence d'agir « avant ce que certains appellent déjà le « divorce » entre l'École et les parents d'élèves ne devienne, pour un nombre croissant d'acteurs, irréversible ». Ce constat d'un déficit structurel, au regard de la communication et de la relation, est produit aussi dans un rapport parlementaire¹⁹⁸

¹⁹⁷ Marongiu J.B., *Libération*, 12/01/1995

¹⁹⁸ Assemblée nationale, rapport d'information n° 2 117, *Pour une coopération éducative au service de la réussite des élèves*, commission des affaires culturelles, juillet 2014, Valérie Corre, rapporteure.

publié en 2014 qui fait état de « relations asymétriques et distendues » ainsi que d'un « rapport abimé » entre l'École et les parents, en particulier dans les milieux populaires. Par conséquent l'évènement des JRE a agi comme un révélateur de tensions qui dépassent amplement le cadre de la polémique.

7.4 Ambivalence du discours institutionnel et maintien de l'ordre sexué

Comment l'école a-t-elle entendu les questions qui lui sont adressées? Sa réponse se doit d'être lue à deux niveaux d'analyse ; le premier concerne l'établissement dans son inscription immédiate et locale, le deuxième concerne la position adoptée par l'institution en ses instances académiques et ministérielles.

La réponse institutionnelle a d'abord pris la forme d'un rappel à l'ordre concernant l'obligation de présence scolaire par l'injonction faite aux directions d'école de convoquer les parents concernés, soit un évitement du dissensus par l'affirmation du pouvoir disciplinaire de l'école¹⁹⁹. Cependant localement, la directrice, à la demande des parents et dans la semaine qui suit, prend l'initiative d'organiser une réunion pour permettre un échange sur l'évènement. Elle y convie aussi l'adjointe au maire en charge des questions d'égalité et de genre ainsi que les intervenantes de l'association de médiation interculturelle partenaire de l'école, et de l'association quiqui mqui l'associainterveant qui a animé le projet « égalité entre les filles et

¹⁹⁹ La réponse officielle du rectorat : « « Les programmes en vigueur ne font aucune référence aux théories évoquées. Les consultations nationales sur les contenus des nouveaux programmes auxquels les enseignants ont contribué, et qui entreront progressivement en vigueur jusqu'en 2017, n'y font pas davantage référence. Par ailleurs, je vous rappelle que le fait de priver les enfants d'une journée de classe revient à les priver des apprentissages nécessaires à leur développement et à leur formation et à rompre une semaine d'acquisitions fondamentales programmées ; cela va à l'encontre de toute logique éducative et de l'obligation légale de fréquentation scolaire. Dans le droit français, le « droit de retrait » peut s'appliquer pour un salarié face à un danger grave, imminent et inévitable. Il ne saurait être transposé à des écoliers qui sont pris en charge par des enseignants consciencieux et respectueux, dans des conditions garantissant leur intégrité et sécurité physique et morale en vertu des obligations professionnelles que la nation leur impose. »

qui a animé les ateliers sur les stéréotypes sexués au cours de l'année. Ce mode d'organisation de la réunion bouleverse l'ordre statutaire habituel de l'école puisque ce sont les intervenantes associatives ainsi que l'adjointe au maire qui sont sollicitées pour l'animer, la directrice assurant l'accueil et intervenant pour rendre compte du projet de l'école. L'inspecteur, quant à lui, est venu de son propre chef. Si l'urgence permet d'expliquer en partie le recours à des partenaires extérieurs de l'école pour tenter de résoudre la situation de crise, j'émetts cependant l'hypothèse que cela témoigne également des difficultés de l'institution à s'emparer des questions relatives à la sexualité. En cette occasion, les acteurs et actrices de l'école ont implicitement délégué aux partenaires la tâche d'aborder le thème de l'éducation à la sexualité, celui de l'homophobie ainsi que les enjeux de pouvoir autour de la JRE, thèmes qui constituent la trame de la réunion mais qui, par ce biais, se trouvent positionnés comme des objets extérieurs à l'institution scolaire. Le déroulement et le résultat de cette réunion le confirment. Les interventions des parents s'organisent autour d'une question centrale : est-ce l'école va enseigner à nos enfants qu'il est normal d'être homosexuel ? Certains ouvrages de littérature jeunesse, dont les médias ont parlé depuis les débuts de la polémique sur les ABCD de l'égalité²⁰⁰, sont perçus par les parents comme « anti-naturels », en particulier l'ouvrage « Papa porte une robe »²⁰¹ et alimentent en l'occurrence leurs inquiétudes. Face à cette question, les intervenantes et l'inspecteur apportent deux types de réponse bien différents. Loin de saisir la perche tendue pour remettre en question la naturalisation des rôles de genre, l'inspecteur affirme qu'il n'est pas du rôle de l'école de parler d'homosexualité contredisant, en tel cas, le travail mené dans l'école depuis deux ans. Ce discours dissonant a mis mal à l'aise les intervenantes des associations et l'élue municipale qui, sans pour autant prendre le contrepied du discours institutionnel, expliquent et

²⁰⁰ Ainsi le chef du parti d'opposition s'étrangle d'indignation au sujet d'un ouvrage qui représente la nudité : « Copé s'empporte contre le livre « Tous à poil » *Le Parisien*, 9/02/2014, <http://www.leparisien.fr/politique/video-cope-s-empporte-contre-le-livre-scolaire-tous-a-poil-09-02-2014>

²⁰¹ Piotr Barsony, (2004) *Papa porte une robe*, Maïa, Seuil Jeunesse.

font valoir la démarche engagée à l'école des Tilleuls contre le sexisme et l'homophobie dans le cadre plus large de la lutte contre les discriminations. Le principe de l'égalité entre les filles et les garçons fait consensus parmi les participant.e.s à la réunion dès lors qu'il s'agit de l'orientation scolaire et des parcours professionnels. Des participant.e.s évoquent le partage des tâches domestiques et parentales soit pour le revendiquer, soit pour en témoigner. Les points majeurs du litige sont celui de l'éducation à la sexualité à l'école primaire et celui de la position de l'institution scolaire concernant le statut accordé à l'homosexualité. Sur le premier point l'inspecteur rappelle que la reproduction humaine figure au programme du CM² englobant par métonymie la sexualité dans l'hétérosexualité reproductive; de son silence sur le deuxième point, il est possible *a minima* d'interpréter un statut moindre, si ce n'est illégitime à l'homosexualité. Alors que les possibilités d'une confrontation dialogique avaient été élaborées conjointement par la directrice, les parents et les intervenantes extérieures, le poids de la parole institutionnelle, portée par l'inspecteur, a non seulement oblitéré l'espace dans lequel le dissensus aurait pu se dire, mais encore délégitimé, en raison de sa prééminence hiérarchique, la réplique en contrepoint des intervenantes ainsi que celle de la directrice :

C'était pas clair cette réunion du côté de l'institution. Le discours de l'inspecteur c'était de l'ordre « Ne vous inquiétez pas, rien ne va changer », alors que nous c'est ce qu'on essaie, de faire changer les choses. J'ai eu l'impression qu'on n'est pas soutenu par notre institution. (Entretien Delphine N., directrice, école T.)

La dénégation apportée par les propos de l'inspecteur met un frein à ce qui aurait pu être l'occasion d'un dissensus, soit comme le définit Rancière une expérience de la démocratie qui aurait (peut-être) provoqué une ouverture dialogique « en bouleversant la carte de ce qui est donné, de ce qui est pensable et donc de ce qui est

imaginable²⁰²». Or, plutôt que de laisser se dire les interprétations et les questions, plutôt que de laisser apparaître une « faille »²⁰³, la posture de l'inspecteur a eu pour résultat la clôture de l'espace de médiation que le litige avait ouvert :

Il fallait leur expliquer la seule chose avérée...c'est à dire que l'école applique des programmes et qu'en dehors de l'application des programmes, il n'y a rien d'autre. Et c'est donc en se référant aux programmes qu'on peut leur montrer quels sont les contenus enseignés à l'école et donc cette théorie, cette pseudo-théorie du genre, elle n'avait aucun droit de cité dans les programmes. (Entretien Claude T., école T.)

Ce rejet de ce qui est nommé ici « pseudo-théorie du genre » s'inscrit dans la lignée de nombreuses prises de position ministérielles auxquelles de multiples contrepoints ont été apportés par les chercheurs tout au long de l'année 2014²⁰⁴. Ainsi en est-il de la position du Ministre de l'éducation au lendemain de la journée de retrait de l'école : « Je suis contre les théories du genre, mais je suis pour l'égalité, parce que je reconnais qu'il y a des différences entre les filles et les garçons »²⁰⁵. L'ambiguïté de cette phrase, outre qu'elle témoigne de la méconnaissance du champ de recherche des études sur le genre, a pour effet de laisser croire qu'il pourrait y avoir un espace de conceptualisation de l'égalité entre les femmes et les hommes qui peut faire l'économie d'une interrogation sur la production des identités sexuées. C'est précisément du maintien de l'ordre sexué dont il est question dans une nouvelle intervention ministérielle quelques jours plus tard :

Jamais aucun professeur n'a pu imaginer de nier les différences, alors qu'il enseigne précisément le respect des différences et de cette différence

²⁰² Jacques Rancière (2007) : « Les territoires de la pensée partagée ». Entretien avec David Zerbib, Jacques Lévy et Juliette Rennes. Récupéré de : <http://libertaire.free.fr/JRanciere49.html>

²⁰³ « Il y a eu une vraie incompréhension, et dès qu'il y a incompréhension, il y a faille. » (entretien Claude T. inspecteur)

²⁰⁴ Par exemple : « 12 000 signatures en faveur de l'égalité, du genre et de la liberté » *Tribune, Libération*, 16/02/2014; « Masculin-féminin : cinq idées reçues sur les études de genre », *Le Monde*, 25/05/2013; « Peillon dans le piège de la "théorie du genre" : une maladresse linguistique et politique » *L'obs*, 30/01/2014

²⁰⁵ Intervention de Vincent Peillon, Séance en hémicycle du 28 janvier 2014 à 15h00, Questions au gouvernement « Théorie du genre à l'école », www.assemblee-nationale.fr

fondamentale filles-garçons (...) En reconnaissant la différence biologique, nous voulons tout de même qu'il y ait égalité entre les femmes et les hommes au sein de la société, en particulier dans le choix des métiers. (V. Peillon, *Le Monde*, 31/01/2014)

Finalement la réunion à l'école des Tilleuls aura servi essentiellement à réaffirmer, du côté de l'institution de l'Éducation nationale, le primat de l'hétérosexualité comme point d'articulation de la différence des sexes. Cette position reflète, en miroir, les convictions de la majorité des parents présents pour qui le principe de l'égalité des sexes s'inscrit dans leur complémentarité. Tout comme elle est conforme à celle énoncée dans le rapport d'évaluation sur les « ABCD de l'égalité » publié par l'Inspection générale de l'Éducation nationale en Juin 2014²⁰⁶ : le référentiel de l'égalité est celui des droits basé sur le constat préalable d'une différence des sexes qui ne prête pas à discussion. Bien au contraire, le ton défensif employé pour mettre différents arguments de l'avant tend à renforcer la naturalisation des rapports de sexe (Guillaumin, 1997) et des rôles sociaux genrés : « Il ne s'agit pas d'inverser les rôles filles - garçons, ni de gommer les différences garçons - filles » (rapport IGEN, 2014 : 10).

Alors que, nous l'avons vu à l'école des Tilleuls, mais cela concerne aussi le champ des médias à l'échelon national²⁰⁷, l'enjeu princeps de la polémique sur les ABCD de l'égalité est la déstabilisation possible du genre et de l'hétéronormativité comme opérateur de la différence et de la division des sexes, il est fait mention du genre, dans ce rapport, uniquement sous la difficulté que l'emploi du terme a provoqué du point de vue de la stratégie de communication. De plus il analyse la polémique qui a suivi l'expérimentation sans qu'on n'y trouve aucune occurrence concernant l'homosexualité ou l'homophobie. Cette extrême discrétion rend le silence

²⁰⁶ Rapport - n° 2014-047- *Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »*, La documentation française, Juin 2014

²⁰⁷ La panique morale résulte aussi du bouleversement de l'ordre sexué à entendre le député Julien Dray : « La théorie du genre à l'école, c'est la conséquence de l'influence d'un féminisme qui s'est radicalisé. Najat (la ministre des droits des femmes), elle, est sur la ligne des féministes ultra-américaines, qui sont en train d'émasculer les sexes. » *L'Express*, 5/03/2015

assourdissant et, tel l'observe Foucault (2005 [1976]: 39), relève selon toute vraisemblance d'une dynamique préétablie: « il n'y a pas un, mais des silences et ils font partie intégrante des stratégies qui sous-tendent et traversent les discours ». Parvenu sur le terrain, un tel message est entendu clairement par certain.e.s enseignant.e.s qui le retraduisent ainsi : « comment travailler sur l'égalité entre les filles et les garçons sans aborder l'homosexualité ? » (Journal de terrain).

Toutefois on peut reconnaître à ce rapport de l'IGEN une belle lucidité concernant le hiatus entre les objectifs annoncés du dispositif et l'inadéquation des moyens mis en œuvre, ainsi que sur le déficit d'échanges avec les parents en amont des projets. Je retiens par ailleurs de ce rapport l'identification de trois points stratégiques - dont la prise en compte s'avère nécessaire dans la perspective de la formation des enseignant.e.s, ce qui sera développé dans la troisième partie - qui font référence à des pratiques :

- la volonté d'éviter la confrontation de systèmes de valeurs différents en raison de la crainte souvent formulée par les enseignant.e.s de mettre les enfants en porte-à-faux avec leur milieu familial ;
- la suspicion entretenue à l'égard du militantisme qui privilégierait un point de vue situé et négligerait, par conséquent, de mettre de l'avant la symétrie des situations, puisque « l'égalité concerne aussi les garçons », tout comme à l'égard des ressources documentaires disponibles car « les personnes de référence sont presque toutes des femmes » (rapport IGEN, Juin 2014 : 14)
- la critique de la stratégie descendante (*top-down*) de l'expérimentation des ABCD de l'égalité, qui a perturbé, voire annulé des dispositifs et pratiques qui fonctionnaient antérieurement dans certaines écoles et académies de façon satisfaisante, mais qui ont été mises à mal autant par la polémique engendrée que par ses suites institutionnelles.²⁰⁸

²⁰⁸ Storti M., L'abandon des ABCD de l'égalité, symbole de l'abdication idéologique de la gauche, *Le Monde*, 2/07/2014

La position de l'institution a également pour conséquence de renforcer le cloisonnement opéré entre la division et la hiérarchie du rapport social de sexe et la sexualité. « L'égalité entre les filles et les garçons, ça n'a rien à voir avec la sexualité » (journal de terrain) affirme, lors d'une réunion institutionnelle, le responsable académique en charge de l'éducation à la sexualité.

Par son ambivalence au plus haut niveau, l'institution a neutralisé les possibilités d'action transformatrices, comme le concluait Natacha Chetcuti dans son analyse de la polémique :

Ces déclarations montrent que si les politiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités ont gagné en visibilité au cours de la dernière décennie, elles restent seulement incitatives. En effet, non seulement elles contournent la force de la théorisation des rapports sociaux de sexe, mais aussi elles adhèrent toujours au mythe de la différence des sexes comme fondement principal du contrat social républicain. » (Chetcuti 2014 : 251)

Quatre mois après, à l'échelle de l'école des Tilleuls, le résultat visible a été de clore toute possibilité de parole sur le sujet, que cela s'exprime sous la forme :

- du rejet

On commence à en avoir assez de l'égalité garçons-filles... (entretien Etienne G., enseignant école T.)

- de l'occultation

On n'a pas l'habitude d'inviter les parents pour débattre de tel ou tel sujet, alors je préfère ne pas créer une occasion spéciale pour pas qu'on se dise « il y a anguille sous roche, on nous cache quelque chose, tout d'un coup ils nous proposent de venir... (Entretien Delphine, directrice école T.)

- du tabou

On voit encore comment le sujet est sensible, par rapport à ce qu'on a vécu, on peut pas l'aborder, on peut même pas en parler. (Entretien Samira T., parent d'élève)

- de la dénégarion

On a courbé l'échine et on a continué exactement comme on a toujours fait [...] bon on continue de travailler là-dessus mais on n'en fait pas un

épiphénomène, on en fait une valeur à enseigner, je crois pas que ce soit très utile d'en faire un objet spécifique de réflexion. (Entretien Claude T. inspecteur)

Un an après, ce même inspecteur, interpellé par la directrice qui souhaite savoir ce qu'il advient du plan sur l'égalité entre les filles et les garçons annoncé par le Ministère, répondra : « Ah, ça ! Mais maintenant on s'occupe des valeurs²⁰⁹ de la République... » (Journal de terrain ET). On ne peut mieux dire que « ça » n'en fait pas partie et s'étonner de la rapidité avec laquelle ces « mots-slogans » en viennent à se succéder. On peut ainsi ajouter « valeurs » au corpus de la vulgate de l'école d'énoncée par Annie Benveniste et Monique Sélim :

« Laïcité », « citoyenneté », « république », « droits de l'homme » sont ainsi devenus de pauvres slogans, affichés au départ, comme dans les sociétés d'État-parti où il est utile de se dédouaner dès les premiers mots. » (Benveniste, Selim, 2005 : 33).

7.5 Contre-espace public et conflit dialogique

Malgré, ou en dépit de la position de l'institution, on voit se déployer, à l'école des Tilleuls, une activité de sensibilisation, de confrontation, de dialogue entre certain.e.s enseignant.e.s et parents. Le litige ayant tout de même fait émerger une parole relative au traitement par l'école des questions d'égalité et de sexualité, en l'absence d'un espace formalisé, d'autres canaux s'entrouvrent pour accueillir l'expression du dissensus. C'est en l'occurrence l'Association de médiation interculturelle qui s'en inquiète et tente, avec le soutien de la municipalité, d'alimenter le débat public plutôt que de l'esquiver. Il faut souligner ici le travail réalisé dès les premiers instants de cet

²⁰⁹ Sur l'inflation du discours sur les valeurs de la République voir : Bouamama S., « Le discours des « valeurs de la république » : un nouveau masque de l'idéologie dominante. » *Médiapart*, 2/04/2015

événement par cette organisation œuvrant aux marges de l'école²¹⁰. Cette dernière ayant immédiatement fait connaître publiquement et largement sa réaction²¹¹ à l'appel à la journée de retrait de l'école, en a exposé le caractère mensonger et a répondu à de nombreuses sollicitations de familles, prenant en considération leurs expressions d'inquiétude pour amorcer le dialogue et favoriser une prise de conscience. Ce faisant, l'action de l'Association s'inscrit dans un contre-espace public (Warner, 2002) qui vient troubler la frontière public-privé, et acquiert, face à la légitimité institutionnelle, une légitimité processuelle, soit la reconnaissance de manières de faire qui rendent effectif l'exercice de la confrontation dialogique. Leur analyse a posteriori de l'évènement fait apparaître davantage sa complexité par le double front qui les mobilise:

Maintenant il y a un positionnement qui a changé, les familles interrogent plus, elles essaient de participer davantage, mais il y a deux choses à voir, il y a celles qui sont plus actives, qui se sont dit il faut aussi que j'entre dans l'école, que j'apporte mon grain à moudre, mais d'autres familles tu te rends compte qu'elles sont instrumentalisées par d'autres groupes, qu'elles sont complètement manipulées, et là tu vois cette face cachée, l'ampleur que ça prend dans certains secteurs géographiques...du coup ça renforce le clivage entre la culture d'origine et la culture d'accueil autour des questions liées à la sexualité et à l'homosexualité. (Entretien Nevin M., médiatrice)

Cependant, bien plus qu'être une simple interface de communication ou d'information, elle s'inscrit pragmatiquement dans une perspective d'intervention intersectionnelle. Celle-ci se traduit par le développement d'actions sur les axes de la citoyenneté et de la lutte contre le sexisme qui prennent en compte l'émergence d'une

²¹⁰ Le partenariat établi entre l'école et l'Association pour objet : « d'instaurer un lien durable entre les familles et l'école dans le domaine scolaire, culturel, et social. L'école est le lieu où éclatent toutes les problématiques vécues par la famille, les difficultés constatées à l'école n'étant que la partie visible de l'iceberg. » (Rapport d'activités de l'association).

²¹¹ En soulignant par ailleurs deux éléments non mentionnés par l'institution scolaire : « C'est dans ce sens aussi que nous rappelons que l'homophobie est à combattre au même titre que toutes les discriminations. Nous craignons que ce genre d'actions (JRE 2014) renforce les stéréotypes, la stigmatisation ainsi que les clivages identitaires et communautaires. Nous appelons les parents et les jeunes à être vigilants et à ne pas donner suite à de tels appels qui pourraient porter préjudice à l'équilibre éducatif. » Communiqué de presse 28/01/2014

culture inédite à travers la rencontre et la confrontation entre le système de valeurs des pays d'origine et celui du pays d'accueil. Il est possible d'émettre l'hypothèse que l'échec des autres JRE, qui ont succédé à celle de Janvier, est dû pour partie au travail d'écoute, de déconstruction des rumeurs et de clarification sur le rôle de l'école, assuré par les intervenantes dans le cadre de rencontres tant individuelles que collectives. Leur bonne connaissance des milieux et réseaux leur a permis de prendre la mesure de l'écart entre les valeurs affichées d'égalité de genre et des sexualités, et les cadres normatifs des familles comme le souligne Nevin M. et Sylvie R. de l'Association de médiation : « ce que l'institution s'est pris dans la figure au moment des JRE, c'est l'ampleur du fossé entre ses codes de valeurs et celles des publics qu'elle accueille », de même que les écarts observés entre les discours et les pratiques dans les milieux de l'éducation, que ce soit l'éducation populaire ou l'éducation nationale, « tous les acteurs éducatifs ont des questions à se poser et toutes les structures ont des questions à se poser sur la formation de leurs professionnels. ».

Si dissensions et difficultés de communication sont au cœur de l'évènement des JRE, assez paradoxalement celui-ci a aussi été l'occasion de susciter de nombreux échanges :

Cet évènement a été l'occasion de mettre en exergue plein de sujets très sensibles dont on ne parle pas la plupart du temps ou même qu'on nie, et du coup ça a obligé les familles aussi à se positionner, à regarder ce qu'on met sous le tapis d'habitude. (Entretien Nevin L. et Sylvie R. association médiation)

Contrairement au silence qui s'est abattu après coup sur l'école des Tilleuls, cette dynamique d'ouverture de la parole concernant les sexualités et l'éducation, s'est perpétuée dans les espaces formels et plus informels de l'Association. Sous-évaluée et sous-estimée par les politiques publiques, l'action de l'Association n'en contribue pas moins à alimenter un « contre-public » selon la formulation de Nancy Fraser, soit

une zone, délimitée spatialement ou institutionnellement, où peut se produire la délibération. Il offre à ses membres des conditions d'énonciation spécifiques,

c'est-à-dire une façon particulière de filtrer et modifier les énoncés qu'on y produit. » (Fraser, 2005 : 130)

À l'encontre des recommandations du rapport de l'Inspection générale, précédemment cité, sur la nécessité d'une meilleure communication avec les parents pour « aplanir les différends », je souhaite mettre en évidence, à partir d'une scène qui s'est déroulée à l'école des Tilleuls, comment la capacité à vivre le différend par l'ouverture d'un espace de confrontation, s'avère être probablement une condition au dialogue, rejoignant en cela la position de Meirieu qui, dans sa contribution à l'enquête de Fotinos (2014) sur les relations parents-écoles, soutient :

Les relations entre l'École et les parents sont encore- et, sans doute, pour très longtemps, peut-être même pour toujours! - assignées au conflit. Fort heureusement ! Car le conflit est le corollaire de la démocratie (...) Le conflit remet les choses en jeu, rouvre les perspectives, recrée du lien... Mais le conflit n'est pas la guerre ! C'est la capacité à réfléchir collectivement sur les contradictions qui traversent les situations que nous vivons. C'est la capacité à expliciter nos désaccords et à construire des accords. Pied à pied. Modestement, sans que quiconque ne renonce à lui-même ni ne cherche à intimider l'autre. (Meirieu in Fotinos 2014 : 82)²¹²

La situation concerne, quelques mois après la JRE, un cours de sciences de la vie, dédié à la reproduction humaine dans une classe de CM2²¹³. Trois mères refusent d'envoyer leur fille à l'école quand la deuxième séquence du cours a lieu, et une autre arrache les pages du cahier de sa fille sur lesquelles figurent les schémas des organes génitaux. La directrice relate comment elle est interpellée un matin par ces parents:

Mais Madame la directrice c'est pas possible, vous avez vu ce qu'ils font dans le CM2 ? » Ah oui, ils travaillent la reproduction, c'est un gros point au programme de sciences etc...Et les mamans ont dit : oui mais nous on n'est pas du tout d'accord, moi je l'envoie pas à l'école aujourd'hui, on n'a pas le droit

²¹² *l'état des relations école/parents : entre méfiance, défiance et bienveillance*. Une enquête quantitative auprès des directeurs d'école maternelle et élémentaire. <http://www.meirieu.com/ECHANGES/RelationsParentsEcole.pdf>

²¹³ Dernière année du cycle primaire qui concerne des élèves de 10-11 ans.

de parler de ces choses-là, on peut parler des os et du corps humain mais on ne peut pas parler de mots comme « pénis » (entretien Delphine N., école T.)

Encore et toujours, il est question de discours ou de silence sur la sexualité. Qui est légitime pour en parler ? Que peut-on en dire ? En tel cas, le contenu d'un cours de sciences de la vie sur la reproduction humaine à l'école primaire n'est pas seulement interprété comme objet de connaissance, mais aussi comme un enjeu de pouvoir et de vérité puisqu'un « savoir distribue selon des modalités historiques (susceptibles de transformations) des positions subjectives, des régimes d'objets, des configurations conceptuelles, et il informe des pratiques » (Gros, 2009, sp).

Par conséquent face à la volonté des parents de soustraire leurs enfants à ce cours, la réponse de la directrice dans un premier temps a été d'utiliser le pouvoir disciplinaire de l'école ; à l'instigation de l'inspecteur un courrier adressé aux parents leur rappelle leurs devoirs d'obligation scolaire. Dans un deuxième temps, suite à la demande des enseignantes, une rencontre a été proposée. Les trois mères répondent à l'invitation et l'échange dure presque deux heures. L'enseignante Manon L. en fait le récit :

Ce qu'elles reprochent c'est qu'on a donné des schémas trop détaillés, que c'est trop tôt pour leurs enfants, que ça va leur donner des idées, que c'est pas à l'école de faire l'éducation sexuelle, enfin toutes ces raisons... Alors on leur a montré les schémas qu'on utilise, les dessins animés, pourquoi c'est mieux de ne pas attendre 16 ans pour en parler... je me suis basée sur leur vécu à elles et elles ont dit qu'elles avaient eu le même cours mais en 5^e et qu'en 5^e c'est normal. Je leur ai demandé si le fait d'avoir suivi ce cours leur avait donné envie ... évidemment que non... Et j'ai sorti tous les arguments, aujourd'hui il y a Internet, il vaut mieux qu'elles apprennent à l'école que par les images d'Internet, j'avais l'impression... j'aurais jamais pensé parler comme cela à des parents d'élèves, c'est-à-dire que je suis allée dans l'intimité, mais elles aussi en fait sont allées dans l'intimité (...), c'était une discussion comment dire... pas tendue, spontanée, je crois qu'elles étaient contentes de cet échange, contentes d'être reçues, de pouvoir expliquer. Et les arguments qu'elles avaient c'était que chez nous, sous-entendu chez les Musulmans, parce que je leur ai demandé c'est qui chez nous ? on fait pas l'amour avant le mariage, alors ça sert à rien de savoir ça trop jeune, mais j'en suis arrivé à dire des trucs... mais je connais des Musulmanes qui ont fait l'amour sans être mariées donc ça existe... c'est ce qu'elles espèrent pour l'avenir de leurs filles en fait mais ce

n'est pas elles qui pourront décider, ce sera leurs filles, c'est très difficile de dire ça et pour elles de l'entendre, mais c'est la réalité en fait... et il y en a une qui se sentait dépossédée de transmettre à sa fille parce qu'elle avait prévu de lui expliquer les règles et la puberté pendant les vacances, mais du coup on lui a coupé l'herbe sous le pied. (Entretien Manon L. école T.)

Trois types d'arguments sont mobilisés par les mères pour justifier que leurs enfants ne suivent pas ce cours. Ils portent sur un conflit de normes (l'âge adéquat, les supports adéquats pour le cours lui-même), un conflit de valeurs (le statut de la sexualité et ses significations), un conflit de rôles (les responsabilités éducatives respectives de l'école et des parents). Cette question du partage des rôles éducatifs ne peut s'appréhender sans prendre en compte les enjeux spécifiques de transmission qui sont attachés à la position des femmes musulmanes racisées dans le contexte post-colonial français. Au-delà de la dynamique psychique des transmissions intergénérationnelles en constant réajustement dans les parcours migratoires (Moro, 2003), les travaux de Nacéra Guénif-Souilamas (2003, 2005, 2006,) montrent comment le rapport de domination colonial est central dans l'injonction à la conformité et les conflits de loyauté qu'elle suscite :

« Elle [la raison principale] tient au fait que l'impensé colonial prend en otage les processus identificatoires de ces personnes en continuant de produire des effets pratiques, routinisés dans l'administration de la société, mais aussi symboliques, insidieusement présents dans la routine républicaine. » (Guénif-Souilamas, 2005a : 3)

Le sexualité, au cœur de l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de race (Dorlin, 2006 ; Hamel 2003, 2006 ; Amari, 2012) est le site principal de l'injonction paradoxale à composer avec « l'émancipation, preuve de l'intégration sociale et la fidélité coutumière, preuve de l'intégration familiale » (Guénif-Souilamas, 2005b : 151). Ainsi derrière la controverse concernant le cours sur la sexualité, c'est d'identités et de négociations de place dans un double système d'assignation qu'il est question.

Bien que cette scène prenne place dans le cadre contraint de l'ordre scolaire (obligation de fréquentation scolaire, programme scolaire), Manon L. ne s'y installe pas ; au contraire, elle s'engage sur un terrain où les valeurs des deux parties peuvent se nommer, les normes s'expliquer, les rôles se clarifier. Elle accepte la possibilité du conflit sans entrer dans un rapport de force où elle occupe d'emblée, de par son statut, la position haute; en laissant ouvert un espace où la parole circule, quelque chose de neuf peut advenir. Elle se trouve elle-même étonnée de ce changement dans le rapport à la parole qui procède d'un déplacement qu'elle l'assume :

Et finalement elles ont laissé leurs filles retourner en cours de science en disant, bon, de toute façon, elles ont assisté au premier cours où c'était le pire où on disait des mots comme érection, vulve et compagnie, en gros c'était trop tard, leurs filles avaient déjà entendu donc elles pouvaient bien revenir pour la grossesse et l'accouchement. Elles n'ont pas nécessairement changé de point de vue, j'arrive pas trop à le saisir, enfin elles ne me prenaient peut-être pas comme légitime parce que je ne suis pas mariée, mais c'est une discussion qui est partie d'enseignante à parents d'élèves et qui est devenue de femme à femme. Cette discussion devait se passer parce que si on les avait ignorées, elles l'auraient pris pour du mépris, il faut quand-même considérer ce point de vue, on ne peut pas le balayer en disant c'est ridicule quoi... si c'était à refaire je referai pareil je pense que ça m'a gênée un peu de franchir la ligne, mais je le referai parce que pour moi c'est super important l'émancipation des filles, et je suis prête à expliquer mon point de vue et à le justifier. Du coup, dans les autres séances, leurs filles ont réussi à se détacher de cet espèce de dégoût obligatoire parce qu'elles faisaient « hèèè » en se cachant les yeux à la première séance, et plus après. (Entretien Manon L., école T.).

Le passage opéré par Manon L. de sa position d'enseignante à la position « femme » témoigne à la fois d'une souplesse dans le jeu des identifications et de la solidité du point de vue qu'elle souhaite défendre. Par ce mouvement, elle établit une relation dans laquelle la parole de chacune a égale valeur. Il est permis de supposer que, grâce à ce mouvement, les mères des élèves ont pu elles-mêmes réaliser un déplacement depuis la position « nous les Musulmanes » à la position « femme » qui permet de considérer la proposition du cours sous un autre regard. Pour que ce déplacement puisse s'effectuer, il a fallu néanmoins que ces mères soient d'abord reconnues dans

la position dans laquelle elles se présentent. En questionnant (c'est qui « chez nous » ?) l'enseignante donne la possibilité à ses interlocutrices de s'auto-définir en mobilisant la frontière interne de l'ethnicité dont Juteau montre comment elle soutient la communalisation « soit le sentiment d'appartenance à une communauté d'origine, mais dont les objectifs visent l'égalité et le redressement des injustices » (Juteau, 2015[1996] : 161), ce qui contribue à la dynamique de la reconnaissance plutôt qu'à l'assignation. Dans cet échange, Manon L. n'a pas le projet de modifier le point de vue ou les valeurs de ses interlocutrices, elle a l'intention de défendre le sien ; elle s'appuie, pour ce faire sur les valeurs dans lesquelles elle inscrit son enseignement, soit un projet d'émancipation qui dépasse le cadre strictement professionnel. Le malaise engendré dans un premier temps par le sentiment d'avoir « franchi la ligne » disparaît au regard des bénéfices de l'échange. Ce point mérite discussion car il convoque l'éthique de la profession enseignante, entre neutralité et subjectivité, mais aussi les théorisations qui concernent le point de vue situé (Haraway 2007[1988] ; Harding, 2003). Il sera développé dans la troisième partie.

Le récit de la situation fait apparaître d'autres éléments qui interpellent l'institution scolaire dans la manière dont y est envisagée l'éducation à la sexualité. En effet, cette scène n'aurait pas lieu d'être si cette dernière était intégrée réellement comme un élément de l'enseignement. Or son caractère d'exceptionnalité lui confère un statut particulier qui conduit à des aménagements selon les enseignant.e.s et selon les classes. Dans la classe de la collègue de Manon L., aucun enfant n'a été absent lors des séances, ce qui, selon elle, s'explique par le fait que sa collègue a présenté aux parents ce cours lors de la rentrée scolaire. Elle précise

Mais il y a dans sa classe, comme dans la mienne, plein d'enfants qui étaient super à l'aise avec le thème, donc c'est pas la question d'être musulmans c'est peut-être plus qu'on est à l'aise à l'école d'en parler parce que ce n'est pas évident de parler de sexualité avec ses parents qu'on soit musulman ou pas. (Entretien Manon L. école T.)

Rappeler que la situation mentionnée est très marginale est important, rappeler que ces cours peuvent se dérouler très bien, aussi. Toutefois le tout récent rapport du Haut-conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes²¹⁴ sur l'éducation à la sexualité dresse un tableau très critique des pratiques ou plutôt de l'absence de pratiques actuellement en vigueur dans l'institution scolaire. Le constat est sévère :

Les difficultés d'application en milieu scolaire tiennent pour partie à des facteurs endogènes à l'Éducation nationale— en particulier concernant le pilotage, la formation, le financement et l'évaluation —, mais c'est plus largement la société toute entière qui manifeste des blocages sur ce sujet. On observe en effet en France une difficulté à reconnaître la sexualité des jeunes et à en parler de manière sereine et équilibrée. Le déficit de cette reconnaissance sociale se traduit notamment par une approche de la sexualité des jeunes le plus souvent sanitaire, restrictive et moralisatrice. (Rapport HCE, 2016 : 6)

Par ailleurs la sexualité est toujours envisagée uniquement dans sa dimension reproductive, ainsi que l'extrait d'entretien en témoigne. Un changement de paradigme est nécessaire mais, pour ce faire, l'effort de formation sera considérable compte-tenu du fait que « les difficultés des adultes à aborder ces questions entravent l'élaboration assumée d'une politique publique d'éducation à la sexualité qui informe et accompagne chaque jeune de manière adaptée à son développement et à ses besoins. » (ibid.)

De cet épisode de la vie à l'école des Tilleuls, il y a lieu de retenir que les normes de genre et de sexualité, un instant questionnées par l'introduction d'une réflexion sur les pratiques des élèves mais aussi sur celles des enseignant.e.s, se sont vues réaffirmées par le recul et l'ambivalence du discours institutionnel en réponse au conflit déclenché lors de la journée de retrait de l'école. La position institutionnelle, par la dissociation opérée entre l'hétéronormativité et le genre, ne permet pas de questionner la naturalité de la différence des sexes, pas plus que la dichotomie établie entre la sexualité et la division des sexes ne permet de promouvoir l'égalité. Elle

²¹⁴ Rapport relatif à l'éducation à la sexualité n°2016-06-13-SAN-021 publié le 13 juin 2016 – Haut – conseil à l'égalité

entrave par ailleurs l'action des professionnel.le.s, qui néanmoins, trouve le moyen de poursuivre la dynamique enclenchée sous d'autres formes (débat-philo par exemple).

Ce conflit fait émerger une mésentente entre les parents et l'école qui trouve en partie son origine dans la reconnaissance ou le discrédit accordé à chacune des parties dans sa mission d'éducation. On ne peut comprendre comment ce conflit se polarise sur les questions relatives à la sexualité si on omet de considérer les enjeux de transmission et d'identité dont elle est chargée, dans un contexte de racisation qui perpétue l'ordre colonial, dans lequel genre et race ne peuvent se penser l'un sans l'autre. De même les contraintes de l'ordre patriarcal entravent les possibilités de reconnaissance et entretiennent la division des femmes entre elles. Paradoxalement la mésentente permet aux femmes qui ont fait valoir le litige d'adopter une position politique, elles rejoindront un collectif de parents d'élèves pour s'impliquer dans la vie de l'école, mais l'important réside ailleurs :

La politique est d'abord le conflit sur l'existence d'une scène commune, sur l'existence de la qualité de ceux qui y sont présents. Il faut d'abord établir que la scène existe à l'usage d'un interlocuteur qui ne la voit pas et qui n'a pas de raison de la voir puisqu'elle n'existe pas (...). La "discussion" du tort n'est pas un échange - même violent - entre partenaires constitués. Elle concerne la situation de parole elle-même et ses acteurs. Il y a de la politique parce que ceux qui n'ont pas droit à être comptés comme êtres parlants s'y font compter et instituent une communauté par le fait de mettre en commun le tort qui n'est rien d'autre que l'affrontement même (entre deux modes de l'être ensemble humain) (Rancière, 1995 : 49).

La dialectique autour des frontières internes et externes de l'ethnicité, entre l'assignation et l'identification, qui traverse l'échange entre l'enseignante Manon L. et les femmes, permet de mettre au jour quelques-unes des questions qui seront développées dans la troisième partie : la question du point de vue situé, celle de la neutralité dans l'école française, la frontière entre le « public » et le « privé », comme la difficulté à penser ensemble l'imbrication des rapports sociaux. Cette situation a permis enfin de noter, une certaine indépendance entre les niveaux institutionnel,

local et individuel dans lequel les acteurs et actrices de l'école inscrivent leur action, ce qui paraît être une constatation précieuse dans la perspective d'une école émancipatrice.

TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE VIII

UNE ECOLE EMANCIPATRICE ?

8.1 Introduction

Pour introduire la réflexion sur les possibilités émancipatrices de l'école, je prends des distances avec le principe de l'égalité méritocratique qui prévaut dans le système scolaire français républicain, comme avec celui d'une « éthique de la performance » (Sénac, 2015 : 34) actif dans l'école au Québec, pour me rapprocher de l'égalité entendue

comme principe régulateur, en tenant compte de la complexité des relations sociales et en mettant l'indétermination et l'indécidabilité au cœur même du projet politique (Lamoureux, 1996 : 63).

L'indétermination dont parle Lamoureux est celle d'une identité politique ouverte et susceptible de recompositions, alors que l'indécidabilité concerne une démocratie toujours à venir, selon l'expression de Derrida. Non pas « à venir » comme une inscription dans un futur lointain, mais plutôt comme une démocratie toujours en cours de réalisation, en construction et en déconstruction. Déconstruction de la conception de la citoyenneté qui repose sur l'abstraction faussement neutre d'un sujet universel dont la théorie féministe a démontré le caractère andro et ethno-centré (Pateman 1988 ; Fraisse, 2001 ; Scott, 1996 ; Delphy, 2010) et construction d'une citoyenneté comprise comme la clé d'articulation de la pluralité des identités (Mouffe, 2000). La remise en question féministe de la citoyenneté, telle qu'elle s'est

constituée dans le libéralisme et le républicanisme, s'est réalisée par l'ébranlement de la frontière entre la sphère privée et la sphère publique, mais aussi par la contestation des dichotomies établies entre la rationalité et l'affectivité, la vie concrète et l'abstraction (Young 1989 ; Gilligan, 1986 ; Tronto, 1993). Or ces dichotomies sont particulièrement vivaces dans l'école française comme le montre Giust-Desprairies à partir de son travail d'accompagnement d'équipes éducatives de l'école française. Les enseignant.e.s se représentent comme des êtres indépendants « émancipés de toute détermination psychologique, sociale et institutionnelle » (Giust-Desprairies, 2003 : 11). Dans cette intériorisation du mythe républicain, une séparation est effectuée entre les savoirs considérés comme extérieurs à soi, et ce que l'enseignant.e. engage de sa personne dans l'acte de transmission. Cette conception entraîne une représentation de l'enseignement qui ignore la dimension intersubjective, ce dont témoigne « le tabou attaché à l'expression des difficultés rencontrées par l'enseignant dans son face à face avec l'élève » (ibid.). Par ailleurs du côté de l'institution, il n'existe pas de véritable instance dédiée aux difficultés inhérentes à la confrontation intersubjective de tout métier de relations.

Or si l'on prétend que l'école forme un espace possible de citoyenneté, comment le réaliser si ce n'est avec des êtres de chair et d'os, de corps et d'esprit, situé.e.s dans le monde et dans une histoire, assujettis par le pouvoir circulant dans les rapports sociaux ? Il n'est pas inutile de rappeler que l'assujettissement, tout à la fois, assigne et rend possible le sujet, le constitue sans le déterminer. C'est ce qu'exprime la belle expression de Françoise Collin : « Je suis une femme, mais « je » n'est pas une femme (...) « je » est toujours ce qui reste de jeu dans une détermination » (Collin, 1992 : 11).

Parce que l'école est l'un des lieux où s'inscrit le politique, « l'un des plus fondamentaux, puisqu'il s'agit d'un pouvoir constituant, un pouvoir qui fonde la possibilité et les conditions d'existence ultérieures du pouvoir explicitement institué comme politique » (Vitiello, 2007 : 170), examiner comment ses dispositifs

contribuent à rendre possible une citoyenneté active pour ses acteurs et ses actrices est un enjeu de la présente recherche. Il se décline, dans cette partie, à partir de matériaux dissemblables. Le premier chapitre concerne des pratiques pédagogiques et des pratiques de régulation à l'œuvre dans les écoles québécoises Beausoleil et Gabrielle Roy dont je me demanderai dans quelle mesure elles sont susceptibles de participer aux conditions d'une citoyenneté active, au sens défini ci-dessus. Le deuxième, à partir de l'analyse d'un outil utilisé en formation des enseignant.e.s au Québec, se concentre sur la mise en évidence des mécanismes générateurs des discriminations. Quant au dernier chapitre il tente d'identifier certaines conditions et modalités d'une pédagogie émancipatrice, dans le contexte spécifique de la formation continue des enseignant.e.s en France. A cette fin, la démarche s'éloigne du terrain localisé et situé des quatre écoles, pour intégrer la conceptualisation de savoirs d'expérience acquis en formation des adultes

8.2 Être en relation

Si je m'efforce de saisir quel fait a suscité le plus d'étonnement dans ma première prise de contact avec l'école Beausoleil, c'est sans nul doute la qualité des relations établies entre les élèves et les membres de l'équipe éducative, mais aussi entre les membres de l'équipe éducative, quels que soient leurs rapports hiérarchiques, et entre les élèves. A cela s'ajoute la surprise de constater que le plaisir y a droit de cité ainsi que les émotions, l'autorisation de s'y exprimer. Non pas que ces dimensions soient absentes des établissements scolaires français²¹⁵, mais elles ne sont pas investies comme partie prenante de l'acte éducatif, elles lui sont accessoires. Ce sont d'abord des photographies affichées dans le hall d'accueil de l'école Beausoleil qui attirent mon attention sur cet écart. On y voit des élèves - ils et elles portent leurs vêtements

²¹⁵ Je ne prétends pas dresser un tableau de la réalité française, aussi quand je parle d'écoles françaises, il s'agit de celles que je connais.

scolaires - et les adultes de l'établissement, sans qu'il soit possible de distinguer leurs statuts car tou.te.s participent à des jeux, au pique-nique géant, font des hot-dogs, du pop-corn, jouent de la musique... Cette ambiance de kermesse m'amène à penser qu'il s'agit de la fin de l'année scolaire, mais un élève rectifie mon erreur : c'est le jour de la rentrée, et c'est l'occasion de retrouver ses ami.e.s, faire connaissance avec les professeur.e.s et les élèves de son groupe. De ces photos se dégagent du plaisir, le jeu, la convivialité et tout cela offre un contraste saisissant avec le caractère solennel et cérémonieux des rentrées scolaires que j'ai pu connaître en France : rassemblement dans la cour et discours du, de la principal.e. de l'établissement, appels et mise en rang par classe, le tout dans un climat où se mêlent l'excitation et l'anxiété. Le contraste porte en particulier sur le degré de proximité possible entre le groupe des élèves et celui des adultes²¹⁶, sur l'effacement des statuts de l'ordre scolaire. En considérant d'autres « manières de faire » (de Certeau, 1990) présentes au quotidien et non pas dans la temporalité exceptionnelle de la fête, on peut constater que ce degré de proximité est important à l'école Beausoleil alors qu'il semble moindre dans les écoles françaises. Ainsi, lors de la pause méridienne, il n'est pas rare de voir des adultes attablé.e.s avec des élèves à la cafétéria, ou encore des petits groupes d'élèves dans les salles de classe qui avancent sur des projets, avec la présence d'un.e professeur.e qui est en pause, mais qui tout en dînant, devise avec les élèves. Ces situations sont informelles, d'autres, plus structurées, permettent elles aussi une rencontre entre adultes et élèves dans un autre contexte que le rapport d'enseignement. Il existe dans chacun des établissements enquêtés, des orchestres (jazz-band et harmonie), des troupes de théâtre, de danse, des équipes sportives (basket, hockey, soccer, cheerleading...) bref des situations dans lesquelles se vivent des interactions sur un autre mode que le transfert de connaissances, l'acquisition de compétences intellectuelles, la discipline, qui définissent le rapport savoir/pouvoir. 0

²¹⁶ Je nomme « adultes » les membres de l'équipe éducative, car en l'absence d'informations concernant leurs statuts, c'est la catégorie auquel je recours.

Toutes ces situations, informelles ou non, sont l'occasion de relations interpersonnelles qui s'éloignent de la relation fonctionnelle professeur/élève, pour favoriser des relations fondées sur le partage d'une expérience sensible dans laquelle des affects et des émotions sont convoquées. Une « semaine des passions » au printemps permet, autant aux adultes qu'aux élèves, de partager ce qui les anime par des ateliers, démonstrations, expositions, spectacles...

Ce répertoire d'actions se distingue de la situation d'enseignement, or il me semble que du point de vue des acteurs et actrices, les deux sont englobés dans le champ de la relation éducative. En effet selon un des cadres de l'établissement : « La relation affective est à la base de la relation pédagogique. Ce n'est pas possible d'apprendre si on n'est pas en sécurité, travailler à cette sécurité, ça fait partie de la tâche des enseignant.e.s » (Quentin M., école Beausoleil, JT). Cette dimension marquée par l'affectivité apparaît même prépondérante, si l'on en croit les récits des adultes-anciens élèves interrogés par Delory-Monberger :

Ce que les adultes en formation retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir. (Delory-Monberger, 2003 : 80)

L'importance de l'investissement de la relation est évoquée aussi par Guy, un cadre de l'école Gabrielle Roy : « C'est fondamental que les élèves puissent avoir un vrai lien de confiance avec un, ou avec des adultes de l'école, je crois à l'importance d'un adulte signifiant » (entretien Guy M., école GR). Ce principe, énoncé aussi dans les documents du Ministère²¹⁷, se décline concrètement dans la mise en place du mentorat :

²¹⁷ Conseil Supérieur de l'Éducation (2009) *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite* ; MELS (2013) *Contrer le décrochage scolaire à la fin du secondaire*.

Le mentor doit s'engager envers l'élève pour au moins une année, le rencontrer au moins une fois par semaine et maintenir le contact (téléphone, courriels, réseaux sociaux). Le mentorat est fondé sur la notion qu'une relation de confiance, de soutien et d'expertise agit comme facteur de résilience au stress et permet de promouvoir les compétences personnelles de l'élève. (MELS, 2013)

Le fait que les contacts puissent se maintenir hors des murs de l'école traduit une prise en compte de l'élève dans sa globalité en tant que personne. De plus, dans la définition du rôle du mentor, il est spécifié qu'il peut aider l'élève à « résoudre des difficultés personnelles comme la gestion du temps d'études ou des conflits amoureux ou familiaux ». Cela offre une perspective en rupture avec la délimitation des champs public/privé superposés à la sphère intellectuelle et à la sphère affective. Ce brouillage de la frontière concerne aussi les habiletés qui sont attendues des enseignant.e.s :

Certaines attitudes facilitent la communication et aident à établir de bonnes relations. Ainsi, un enseignant qui fait preuve d'ouverture et qui est chaleureux et calme aura tendance à adopter une attitude empathique qui encourage et motive les élèves. (MELS, 2013)

Bien que les styles pédagogiques des enseignant.e.s (ceux et celles dont j'ai la possibilité d'assister aux cours) soient très variés, cette attention à la relation est une constante. Elle s'exprime verbalement et corporellement. Corporellement, parce que les situations de proximité physique sont fréquentes. Les enseignant.e.s sont présent.e.s avant les élèves dans la classe, les y accueillent et prennent le temps au début du cours de circuler entre les tables et les groupes, en s'adressant personnellement aux élèves. Certain.e.s élèves et enseignant.e.s se serrent la main ou échangent un signe qui emprunte au répertoire de salutations rituelles des jeunes. La mobilité dans l'espace est conservée par quelques-un.e.s, qui bougent dans tout l'espace de la salle, devant et au fond. « Je patine ma classe » me dit un professeur à qui je partage mon étonnement. Il m'explique qu'il utilise par ailleurs un code de déplacement selon les messages qu'il adresse aux élèves : plutôt à droite de la classe

quand c'est un message qui concerne la régulation du groupe, plutôt à gauche quand c'est un message didactique.

Des gestes comme une main sur l'épaule, le fait de s'agenouiller pour être à la hauteur d'un élève, de s'asseoir sur une chaise dans le groupe, réduisent la distance, au sens propre. Le tutoiement n'est pas systématique, mais il est fréquent et provient aussi des élèves.

Cette réduction de la distance est permise aussi par l'emploi, dans les échanges avec les élèves, de mots affectueux tels « mes cocos, mon grand, ma grande, les minous, ma chouette, cocotte, mon homme... ». Dans un cours de mathématiques la professeure questionne ainsi les élèves : « Puis cet exercice, il était si difficile mes amours? » Ces formules d'adresse entraînent deux questions. La première concerne l'asymétrie du discours; en usant de ces termes les enseignant.e.s effectuent un déplacement du rapport social scolaire au rapport social d'âge et manifestent leur statut d'adulte en signifiant dans le même mouvement le statut d'enfant des élèves. On n'imagine pas de formules symétriques des élèves à l'égard des enseignant.e.s. Cette dissymétrie signale des statuts inégaux, mais ne témoigne-t-elle pas aussi d'un mouvement d'attention à l'autre qui n'attend pas de réciprocité si l'on considère à l'instar de Monjo que :

La « minorité » de l'enfant ne doit pas s'entendre en un sens politique car elle désigne la situation d'un être en devenir qu'il faut aider à grandir. Dans une telle situation, à l'instar de situations semblables dans lesquelles la vulnérabilité des uns et la responsabilité des autres sont engagées, la réciprocité des êtres ne peut plus prendre la forme de l'équilibre contractuel des droits et des devoirs mais celle de la compensation d'une fragilité par une attention bienveillante. (Monjo, 2016)

Cette définition de la réciprocité en termes dissymétrique introduit une tout autre compréhension de la justice sociale, au cœur des théorisations du *care* dont la prise en compte dans l'éducation vient d'émerger en France avec une première publication en

2016²¹⁸. J'y reviendrai mais souhaite souligner, pour l'instant, une deuxième question concernant l'usage d'expressions affectueuses par les enseignant.e. dont la dimension genrée de leur sémantique introduit une autre asymétrie des places. Bien que ces formulations soient vidées de leur sens premier au profit de l'expression d'un sentiment de proximité, « mon homme » et « ma cocotte », elles portent néanmoins des valeurs différentes dans l'ordre social du genre. Cela met en évidence comment la *relation* est affectée par le *rapport* social, mais amène aussi à se questionner sur la dynamique inverse, c'est à dire à considérer comment la relation peut affecter le rapport social.

8.3 Vulnérabilités

La place de l'affectivité dans la relation pédagogique est à peine pensée en France, si ce n'est à titre individuel dans le cadre, par exemple, d'analyse des pratiques enseignantes qui emprunte au référentiel de la psychologie ou de la psychanalyse. Néanmoins cette préoccupation apparaît, tout récemment, dans le champ de la sociologie de l'éducation :

Dans notre pays, on oppose souvent performance scolaire et bien-être, en soulignant que l'école n'a pas pour mission principale de rendre heureux les élèves. Il faut pourtant défendre la valeur éducative intrinsèque d'une bonne relation maître-élève, indépendamment de ses liens directs avec les performances scolaires du moment. (Dubet et Duru-Bellat, 2015 : 28)

Une thèse récente (Virat, 2014), qui s'appuie sur des travaux nord-américains ainsi que sur une enquête de terrain en France, explore les concepts d'empathie, de bienveillance, de sollicitude, de *care*, d'amour, d'émotions, qui permettent de théoriser les particularités de cette dimension dans la relation éducative. Cette thèse

²¹⁸ Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? Numéro coordonné par Pierre Usclat (UCO Angers), Renaud Hétier (UCO Angers) et Roger Monjo (université Montpellier3) *Education et socialisation*, Les cahiers du CERFE, n°40. <http://edso.revues.org>

postule que la relation affective exerce des effets sur la réussite et le comportement des élèves et tente de modéliser un instrument susceptible d'en mesurer les corrélations. Dans son travail, Virat souligne le tabou qui existe dans l'institution scolaire française à cet égard et la difficulté pour les enseignant.e.s à aborder le sujet; son enquête par questionnaire a suscité de nombreuses réactions de perplexité voire d'hostilité, tant ce vocabulaire est peu usité dans le milieu éducatif²¹⁹. Il explique ce tabou par la tension établie entre l'engagement affectif et la distance professionnelle qui se traduit dans le jugement social d'une moindre compétence accordée aux personnes chaleureuses qu'aux personnes « froides » pour lesquelles une plus grande technicité est présumée. Cela renvoie à l'impossible vulnérabilité de la posture de l'enseignant qui, pourtant, selon Perrenoud dans son article sur la « face cachée » (1995) du métier d'enseignant.e, dissimule derrière la « comédie de la maîtrise et de la rationalité » (ibid.) des émotions complexes : la peur, la séduction niée, la solitude, l'ennui, l'impuissance.

Cette comédie n'est pas nécessairement de mise à l'école Beausoleil. Assistant à un cours de français, je constate que la professeure commet une erreur en écrivant au tableau. Celle-ci est notée par une élève qui en fait la remarque à la professeure. Elle corrige son erreur : « Bravo Peggy, on voit que tu es toute là et, en plus, tu as le courage d'interpeller la professeure, ça prend du courage ça! » (Eliane G., Beausoleil, JT). Une situation similaire se produit à l'école Gabrielle Roy, en cours d'histoire. A trois reprises les élèves contestent l'adéquation entre un énoncé de mots croisés et la définition proposée. A la troisième interruption la professeure intervient, d'abord ironiquement : « Merci d'arrêter le cours une troisième fois pour me mettre en

²¹⁹ En témoigne cette réaction au questionnaire de l'enquête formulée par une inspectrice d'académie : « On se pose la question de la conscience ou plutôt de l'inconscience de ce genre de propos et si en plus ils viennent d'une université publique c'est très curieux pour ne pas dire grave ! Peut-on évoquer l'existence d'émotions des enseignants au contact des élèves ? [...] J'ai averti le cabinet de la rectrice au vu de ces propos complètement déplacés. Que dirait-on d'un enseignant qui s'exprimerait ainsi en classe ? Heureusement qu'un professeur de l'académie m'a alerté sur cette question. » Virat M. (2014) *Dimension affective de la relation enseignant-élève sur l'adaptation psycho-sociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Université Paul Valéry – Montpellier III : 11

doute! » puis « Une chance que vous me remettiez en doute, parce que si on n'était pas en doute, on ne corrigerait jamais nos erreurs » (Marjorie F., Gabrielle Roy, JT). Cette déclaration est suivie d'une salve d'applaudissements par les élèves. En suivant le fil conducteur de mon étonnement, force est de constater le statut différent accordé à l'erreur dans ces écoles et en France. Car, considérée comme une « faute » en France, associée à de la honte et de la culpabilité (Favre, 2011), au nom de quoi les élèves pourraient-ils-elles, s'autoriser à juger leur professeur.e.? Selon les enquêtes PISA, les élèves français se montrent parmi les plus inhibés concernant leurs capacités d'expression. J'ajoute à cette donnée, celle relevant de mes propres observations et entretiens français, sur la majoration de cette inhibition pour les filles. Dans les échanges sur les raisons qui peuvent expliquer leur silence en cours elles invoquent, outre le fait d'être exposées aux moqueries par une prise de parole, la peur de se tromper, « d'avoir faux ». Or, à Beausoleil, l'erreur est comprise dans l'enseignement comme l'évoque un professeur :

C'est une partie prenante de l'apprentissage. On devrait même valoriser l'échec. On devrait pouvoir dire : vous êtes ici pour apprendre, pour faire des erreurs, profitez-en! Nous on est là pour vous accompagner, pour vous guider, pour que ça allume! (École Beausoleil, JT)

Toutefois, en France, la contribution en 2011 d'un collectif de chercheur.e.s en pédagogie²²⁰ au sujet de la loi sur la refondation de l'école, préconise de « décontaminer » l'erreur pour la considérer comme une information nécessaire au parcours d'apprentissage : « Il s'agit là en réalité d'une véritable révolution mentale et culturelle qui ferait passer d'une pédagogie intimidante à une pédagogie stimulante et sécurisante » (note infra). Cependant pour effectuer ce passage, la nécessité d'une réflexion sur la qualité de la relation pédagogique s'impose, car, pour être suffisamment sécurisante et stimulante, la construction d'un lien de confiance est

²²⁰ «Conférer un statut positif à l'erreur » constitue la proposition n°8 du « Collectif École changer de cap » <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article224&lang=fr>

nécessaire. C'est ici que les théorisations du care peuvent fournir des outils d'analyse et de compréhension utiles.

En effet, si l'on suit Bruguères (2016) « Éduquer revient à rendre capable, ce qui suppose un souci des autres, sans abus de protection. » La tension qui traverse l'espace politique entre l'égalité et la liberté ne trouve-elle pas matière à se réarticuler dans le champ éducatif si on pense ensemble la vulnérabilité et la citoyenneté? Le déplacement d'une politique de la performance ou du mérite à une politique de développement du pouvoir d'agir passe par la mise en œuvre de ces « savoir-faire discrets voire invisibles, et peu reconnus, dont traitent particulièrement les théories du *care* » (Bouchareu, 2016). Car si l'on substitue à l'individu rationnel, maître de son destin, un.e être dont le développement dépend du tissu relationnel dans lequel il, elle se construit, on conçoit la centralité de la reconnaissance dont Fraser (2005) démontre l'articulation avec la justice sociale. La reconnaissance, qui rend possible le sentiment d'exister et de compter dans le monde social, se matérialise dans des pratiques relationnelles, mais aussi dans des dispositifs et des lois. Son antonyme est le mépris qui provoque l'humiliation et la honte ou la colère. On ne peut se contenter de considérer ces émotions comme le résultat d'interactions aléatoires qui ne concerneraient que la dimension psychique ; leur dimension politique a été théorisée dans la recherche féministe avec les travaux du mouvement féministe afro-américain en particulier²²¹ ou ceux de Sara Ahmed²²². Ainsi, une attention soutenue aux modalités relationnelles de même que la prise en considération des pratiques et politiques éducatives, à l'aune de leur impact sur les capacités de devenir des sujets-élèves, participent de la justice comme expérience et comme réalité effective. C'est sous cet angle que je souhaite examiner deux dispositifs de l'école québécoise dont

²²¹ Lorde A., (1984). *Sister Outsider : Essays and Speeches*. Trumanburg NY : Crossing Press ; hooks b. (2000) *Feminist Theory : From Margin to Center*. London : Pluto Press

Spelman E. (1997) *Fruits of Sorrow: Framing Our Attention to Suffering*, (Beacon

²²² Ahmed S., (2004). *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh : University Press and Routledge.

j'appréhende l'intérêt, à partir du contraste perçu avec certaines pratiques de l'école française, mais qui, toutefois, posent aussi question.

8.4 « Soutien au comportement positif »

L'école Beausoleil a inauguré en 2013 un programme de régulation de la vie scolaire en partenariat avec une équipe de chercheur-e-s, dénommé « Soutien au comportement positif ». Il s'inscrit dans le cadre des théories comportementales qui préconisent le renforcement positif des comportements attendus :

- Le SCP propose la mise en place d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements afin de créer un milieu propice à l'apprentissage.
- Le système préconise l'adoption d'une approche à l'échelle de l'école tout entière se fondant sur l'idée que les comportements attendus en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement et être reconnus lors de leur manifestation.
- Le système encourage le personnel à travailler en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école.²²³

Concrètement, après un temps de formation auquel sont associés tous les adultes de l'établissement, quelle que soit leur fonction, ceux et celles-ci ont la possibilité de souligner les comportements positifs des élèves en poinçonnant une carte que les élèves gardent sur eux/elles. Trois valeurs ont été déterminées pour guider l'appréciation des comportements : le respect, l'engagement et la responsabilité. Un système de récompenses matérielles est relié à la valorisation verbale. Quand les cinq cases de la carte d'un élève sont remplies, il accède à un « privilège » tel pouvoir manger en cours, utiliser la chaise à roulettes de l'enseignant.e., aller à la bibliothèque au lieu de suivre un cours, etc... À la dimension individuelle de la transaction, s'ajoutent deux niveaux collectifs. Quand quinze cartes sont remplies dans la classe,

²²³ Bissonnette et al, « Soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales ». *Formation et profession*. Décembre 2011. Récupéré de : www.crifpe.ca/download/verify/1264

un évènement est organisé : souper au restaurant, party-pyjama à l'école, sortie cinéma... quand 25 classes ont passé le palier de leur fête, un évènement est organisé à l'échelle de l'école. Un tableau de bord affiché dans le hall de l'école rend compte de la progression des classes. Je découvre l'existence de ce dispositif quand une personne du service d'encadrement félicite un élève qui propose de me guider vers le gymnase. Face à ma surprise quand elle poinçonne la carte de l'élève, elle m'explique le système en commentant combien c'est plaisant de voir « les bons coups » et pas seulement les problèmes des élèves. Effectivement, si certain.e.s de mes interlocuteur-trice-s ont des réticences à son égard, beaucoup ne tarissent pas d'éloges sur les bienfaits du programme en soulignant le changement de perspectives qu'engendre une vigilance nouvelle concernant les comportements reconnus positifs et le fait, inhabituel, de les nommer comme tels. Par contre, les objections portent sur l'inutilité de récompenser des gestes qui sont « normaux » ou dans la « nature des choses », mais aussi sur la pertinence d'un programme redondant avec des pratiques de valorisation déjà effectives pour certain.e.s, qui n'éprouvent pas la nécessité de les structurer dans des cadres formels.

La conception de ce programme, qui se réfère aux cadres théoriques de la psychologie behavioriste et cognitiviste²²⁴ - soit la transformation des comportements à partir de données observables et mesurables, sans interprétation, par le biais de renforcements positifs ou négatifs - me questionne sur la pertinence de ses fondements : comment évaluer un comportement sans connaître le point de vue de son auteur et surtout sans prendre en compte le contexte dans lequel il s'effectue? Quels sont les critères qui déterminent où commence et où finit le comportement? Quels sont les effets de la subjectivité des acteurs et des actrices en charge des gratifications dans l'interprétation de la positivité du comportement, selon les élèves

²²⁴ En anglais le programme se nomme : *Positive Behavioral Intervention & Support*. Il a été conçu à l'origine par Sugai, G., & Horner, R. H. (2002) : *The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports*. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.

et catégories d'élèves? Bref, ce programme me semble pour le moins discutable au regard de la justice sociale. Cependant, si j'en juge les effets et les commentaires des personnes qui le vivent, il offre un support appréciable à un changement de paradigme dans la régulation de la vie scolaire. En effet, toutes les questions soulevées ci-dessus trouvent à s'appliquer aussi à la définition des comportements négatifs qui sont habituellement objet de sanctions sans toutefois générer le même type de questionnements, car la sanction des comportements déclarés négatifs est un allant de soi de l'ordre scolaire (Ayrat, 2011). Les objectifs du programme sont la création d'un climat serein dans lequel les trois valeurs mentionnées ne sont pas des bannières, mais des pratiques. Je crois pouvoir considérer, dans les limites de la courte durée de ma présence dans l'établissement, qu'effectivement le climat²²⁵ de l'école est considérablement moins tendu que dans les établissements français. Cependant, il n'est pas possible d'établir quel est le poids d'un tel programme dans l'évaluation du climat scolaire, car de multiples paramètres entrent en jeu, dont notamment la qualité des relations.

L'étonnement exprimé en introduction de ce chapitre trouve sa source dans le constat que le rapport de force n'est pas le principe organisateur des relations entre adultes et élèves. La confiance y est dominante, du jeu et du plaisir sont exprimés. Ainsi, par exemple, dans cette classe dont les élèves m'expliquent qu'ils et elles sont « une classe fantasmagorique ». Leur professeure enchaîne « C'est une classe fantasmagorique, fantasmatique, fantastique! » Je note cette observation en regard de celles effectuées au collège Diderot en France où la modalité descriptive des classes est effectuée sur la base d'un jugement de valeur concernant le classement scolaire ou le comportement des élèves, souvent formulé négativement. Du jeu et du plaisir aussi, lors du début de ce cours où une enseignante vient transmettre une information à sa

²²⁵ La multifactorialité du concept empêche d'en donner une définition simple selon Debarbieux et al. (2012). Je me hasarde à proposer : le climat scolaire est composé de tout ce qui permet de se sentir bien, capable, et reconnu à l'école, que l'on soit élève, parent ou professionnel.le.

collègue, puis s'exclame : « J'ai une toune²²⁶ dans la tête depuis ce matin! »; « chante-là! » lui dit sa collègue. Elle chante et quelques élèves puis l'autre professeure se joignent à elle. Cette ambiance détendue n'empêche pas le travail scolaire, au contraire. Les élèves, dans les cours auxquels j'ai participé, sont engagé.e.s dans leur travail tout en s'aménageant des temps d'échange avec leurs camarades et circulent librement dans la classe (qui pour aller boire, qui pour tailler un crayon, pour chercher un dictionnaire etc...)²²⁷.

Dans un clip vidéo de, et sur, l'école Gabrielle Roy, un élève affirme « A l'école Gabrielle Roy, ce n'est pas que dans les classes qu'on apprend! » Je questionne des élèves sur cette assertion :

- *Qu'est-ce qu'on apprend dans cette école en dehors de la classe?*
- On apprend à se trouver soi, on apprend qu'on a une place
- Et pour ça c'est super, les profs ils nous connaissent bien, c'est presque comme des amis, enfin pas des amis, mais presque.
- (Des noms fusent...)
- Je crois que chacun a quelqu'un qui est important pour lui
- C'est qu'on est très proche, on a confiance en eux et ils ont confiance en nous.
- (École Gabrielle Roy, JT)

Dans cet échange, d'autres éléments de réponse sont formulés pour répondre à ma question : le bénévolat, les projets collectifs, la création de spectacles, le magasin de commerce équitable... Mais, même en tenant compte d'un effet de désirabilité dans l'entretien, il est significatif que le premier élément avancé établisse une relation entre le fait d'avoir une place, d'être reconnu pour ce qu'on est et l'investissement de la relation avec les enseignants. Cette perception des élèves est relevée aussi dans la thèse de Virat, précédemment citée, dans laquelle, selon son exploration de la littérature à ce sujet, les élèves expriment des besoins d'attention et de reconnaissance, sans connaître les inhibitions des adultes à cet égard.

²²⁶ Un air de musique

²²⁷ Voilà encore un point de surprise : la possible mobilité des corps, qui amène à se questionner sur la nécessité de la contrainte à l'immobilité dans les salles de classes françaises et à la considérer pour ce qu'elle est, une oppression.

Finalement, pour revenir au dispositif de « soutien au comportement positif », quelle est sa pertinence dans une école où les adultes sont animé.e.s par le souci d'une relation de qualité avec les élèves? Une réponse à cette question se trouve peut-être dans le « code de vie » de l'école Beausoleil qui en expose la finalité : « il définit les valeurs importantes pour devenir un apprenant efficace, un élève engagé et, ultimement, un bon citoyen ».

Dans cette formulation plusieurs éléments interrogent. Tout d'abord, qu'est-ce qu'un « apprenant efficace » ? Cette formule témoigne du paradigme pédagogique préconisé dans l'institution scolaire québécoise qui, s'appuyant sur les théories du socio-constructivisme et du cognitivisme, met l'accent sur l'apprentissage davantage que sur l'enseignement²²⁸. Il importe cependant de voir si l'efficacité dont il est ici question concerne les capacités d'agir des élèves à partir des ressources, des instruments et des moyens mis à leur disposition ou si elle concerne le résultat des apprentissages. Dans le premier cas l'efficacité de l'apprenant est de se servir des ressources au mieux de ses intérêts et objectifs, dans le deuxième cas, elle signifie la capacité de l'élève à répondre aux résultats attendus. Cette définition de l'efficacité est alors proche de celle du monde du travail, en tant que critère d'atteinte d'un objectif mesurable et vérifiable, et s'accommode mal de l'échec comme partie prenante de l'apprentissage, tel que cela a été énoncé dans les écoles. Il y a par conséquent une tension dans l'expression « apprenant efficace » qui nécessite pour être résolue de connaître la finalité de l'apprentissage. Pour qui ? Pour quoi ? Et à quelles fins ? Les valeurs d'efficacité et d'engagement n'ont en soi rien de rédhibitoires, pas plus que la responsabilité. Cependant ces valeurs sont aujourd'hui fortement mobilisées dans le champ lexical de l'entreprise et du « new management ». Par leur association avec la citoyenneté, elles dessinent en filigrane le type de subjectivité attendue pour le citoyen de l'ère néo-libérale, qui, pour maximiser son énergie au travail, doit avoir intériorisé des normes de comportements

²²⁸MELS (2006) *Programme de formation de l'école québécoise. Décroche tes rêves!*

qui le rendent prêt à l'autodiscipline et à l'auto-évaluation (Boltanski, Chiapello, 1999). De plus, la focalisation du programme de « soutien des comportements positifs » sur les comportements et non sur les situations, revient à considérer l'individu comme une monade déliée de son environnement, laissant peu de place à la possibilité de lecture des rapports de pouvoir dans lesquels et par lesquels les comportements sont produits, que ces derniers soient des comportements positifs ou négatifs.

8.5 Lutte contre l'intimidation scolaire

Le deuxième dispositif qui retient mon attention est présent dans les deux écoles. Il s'agit d'un programme de lutte contre l'intimidation, mis en place par toutes les écoles à l'échelle du Québec pour se conformer à une modification de la loi sur l'instruction publique votée en 2012. Celle-ci définit l'intimidation comme suit, mais laisse la latitude aux écoles de déterminer leurs modalités d'action :

on entend par « intimidation » : tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser. (MELS, loi sur l'instruction publique)

Ce texte, par la mention de l'inégalité des rapports de force, s'inscrit dans une perspective qui permet de nommer les rapports de domination agissants à l'école. Il se concentre sur les effets des actions et non pas sur leurs intentions, ouvrant ainsi la voie à une analyse du point de vue des dominé.e.s. Comment les écoles s'en saisissent-elles ? Le plan élaboré à l'école Gabrielle Roy propose un modèle d'intervention à trois niveaux. La prévention concerne tout l'établissement par des actions de communication, de sensibilisation et de « démystification » pour lesquelles

des partenaires extérieurs à l'établissement sont sollicités. Ainsi le Centre d'accueil et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) anime des interventions auprès des élèves concernant les relations amoureuses et les violences sexistes ; le Groupe de recherche et d'intervention sociale (GRIS) rencontre les élèves pour des temps d'échange basés sur les témoignages de personnes vivant diverses formes de sexualités ; l'opération de la « Caravane de la tolérance » consiste en ateliers interactifs et expositions lors desquels les élèves sont invités à explorer les représentations, stéréotypes et préjugés qui déterminent attitudes, comportements et actes discriminatoires.

Le deuxième niveau d'intervention est pris en charge par les professionnel.le.s de l'établissement pour des actions plus ciblées en fonction des âges, des filières, des groupes-classes. La psycho-éducatrice, la travailleuse sociale, et l'infirmière, les technicien-ne-s en éducation spécialisée peuvent, à la demande ou en association avec des enseignant.e.s, s'associer à ou porter des projets thématiques. Par exemple, l'accent est mis cette année sur le rôle du témoin dans les situations d'intimidation. Le troisième niveau d'intervention est celui de l'accompagnement individuel, défini par un protocole nommé « Intervention 100% » établissant des règles communes pour tous les adultes de l'établissement, quels que soient leur rôles. Il est construit autour de 4 principes :

- Réagir en intervenant pour faire cesser le comportement. Le nommer et décrire son impact.
- Rassurer et offrir du soutien à la personne victime.
- Référer en passant le relais aux personnes adéquates
- Revoir la victime de la situation pour s'enquérir d'elle et l'informer du suivi de la situation. (Documentation interne de l'école)

Si ces trois niveaux semblent bien balayer les champs d'intervention possibles, il n'est cependant pas certain que leur articulation soit pensée. Cela a pour conséquence, en particulier, de délier la dimension des rapports sociaux et celle du comportement individuel, conduisant à une interprétation de la situation comme

relevant d'un conflit interindividuel. Les réponses apportées peuvent aller de la médiation à des sanctions graduées pour l'auteur de l'intimidation, mais selon la grille de lecture adoptée, elles peuvent aussi considérer la victime comme dépourvue des habiletés sociales nécessaires à la vie en groupe. Cette approche déficitaire conduit alors à la mise en place d'un accompagnement soutenu pour améliorer l'estime de soi par exemple. Ce n'est certes pas inutile, cependant le rapport de pouvoir qui engendre la situation (de sexisme, d'homophobie, de racisme...) est largement invisibilisé, comme il le sera démontré dans le chapitre suivant qui, plus précisément, met en évidence les limites d'une approche dans laquelle la discrimination est associée au comportement et non au rapport social.

Ce plan de lutte contre l'intimidation est limité aussi par le fait de cibler les élèves et leurs comportements, alors que la mention des rapports de force inégalitaires contenue dans la loi ouvrirait un espace possible d'analyse différent s'il était établi que ces rapports traversent toute l'école et pas seulement les relations des élèves entre eux et elles. Cette perspective amènerait les acteurs et actrices de l'ordre scolaire à s'interroger sur la manière dont les dispositifs et structures organisationnelles de l'école peuvent « léser, blesser, opprimer ou ostraciser ». Ce faisant, l'organisation scolaire serait amenée à considérer également les conditions de travail dans lesquelles ses agents sont tenu-e-s de réaliser des tâches complexes, par l'exercice de l'art délicat de la pédagogie, dans des contextes conflictuels inhérents au fait de partager un monde commun, ce qui est le propre de la démocratie. Je reviens ainsi au « care » dans l'éducation en postulant que ce cadre théorique ouvre un horizon pour penser les enjeux des acteurs et actrices de l'éducation non seulement comme technicien-ne-s mais comme citoyens et citoyennes engagées. A cette fin j'emprunte les propos de Bouchareu (2016) pour clore ce chapitre :

Parce que les théories du *care* considèrent l'activité professionnelle au service d'autrui comme processus de subjectivation (de soi et de l'autre) et donc comme possible lieu d'aliénation et/ou d'émancipation (de soi et de l'autre),

elles invitent à reconsidérer la manière dont est prescrit le travail et les valeurs qui portent à établir, dans un tel contexte, ce que *bien travailler* veut dire.

La subjectivation, tout comme les possibilités d'aliénation et d'émancipation, sont constitutives du rapport pédagogique lesté par le pouvoir. La responsabilité considérable que cela entraîne est magistralement mise en lumière dans l'expérimentation de « la leçon de discrimination » qui fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE IX

LA LEÇON DE DISCRIMINATION

9.1 Introduction

« La leçon de discrimination » est un film documentaire réalisé au Québec et diffusé par Radio-Canada en 2006 par Pascale Turbide et Lucie Payeur. Le film reprend une expérience de psychologie sociale déjà menée aux États-Unis en 1970 par une enseignante, Jane Elliot. Sous le nom *The eye of the storm, l'expérience* visait à étudier les conditions de production de la discrimination. Richard Bourhis, chercheur en psychologie sociale et Nicole Carignan, professeure en éducation interculturelle, sont les consultant.e.s scientifiques qui accompagnent l'expérience québécoise ainsi que le concepteur et la conceptrice du guide pédagogique qui lui est associé. Ce documentaire a été réalisé sur les prémices qu'une actualisation de la recherche d'Elliot était nécessaire, au regard des objections sur sa validité émises par les étudiant.e.s en éducation québécois.e.s, considérant que la différence de contexte sociétal entre les États-Unis et la Québec invalidait ses résultats. L'expérience s'inscrit dans le cadre théorique de l'identité sociale²²⁹, soit l'explication du comportement intergroupe par des aspects cognitifs et motivationnels qui entraînent les membres d'un groupe à adopter des stratégies individuelles ou collectives pour maintenir une identité sociale positive. Le paradigme des groupes minimaux, dans lequel seule la variable de détermination des groupes est manipulée en constitue le deuxième fondement. Le postulat de l'expérience est le suivant : la création artificielle d'un endo- groupe et d'un exo-groupe sur la base d'un critère qui relève

²²⁹ Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (dir.) *Introduction à la psychologie sociale* (vol 1) Paris : Larousse

d'une « catégorie naturelle à laquelle on ne peut échapper, comme la taille, la couleur de la peau ou le sexe » (Bourhis et Carignan, 2007) est suffisante pour créer la discrimination entendue comme un traitement différentiel selon son appartenance à l'endogroupe ou à l'exogroupe.

9.2 Description du dispositif

Le dispositif de l'expérimentation prend place dans la classe d'une enseignante de l'école primaire, Annie Leblanc, choisie pour la qualité de sa relation avec ses élèves. L'objectif de l'expérience vise à démontrer que même dans un contexte très homogène, la constitution de deux groupes va générer un phénomène de discrimination en raison des mécanismes de catégorisation qui entraîne la saillance des stéréotypes, la préférence à l'égard des membres de l'endogroupe, et les préjugés négatifs à l'égard de l'exogroupe. Pour ce faire, Annie L. propose à ses élèves de vivre une expérience de discrimination²³⁰, proposition à laquelle ils adhèrent car ce thème a déjà été travaillé en amont. Pour ce faire elle annonce aux enfants son intention de créer deux groupes sur la base de la taille : les grands et les petits. Chaque élève passe sous la toise et se voit contraint à revêtir un dossard s'il fait partie du groupe des grands. Annie L. explique ensuite avoir lu dans des livres écrits par des scientifiques que le comportement des grands et des petits, ainsi que leur intelligence diffèrent. Le dernier élément du dispositif concerne l'octroi de privilèges pour le groupe des petits et la non-accessibilité à ces privilèges pour celui des grands. Annie L. conduit ensuite les activités habituelles de la classe introduisant cependant une modification à sa pratique : elle encourage et soutient systématiquement les actes du groupe des petits, alors qu'elle pose des jugements négatifs, tout aussi systématiques, sur ceux des grands. Une première journée se déroule en suivant ce schéma. Mais lors

²³⁰ Précision importante : un travail de concertation et d'élaboration a été mené en amont avec les parents, les responsables de l'école et de la commission scolaire, un cadre éthique constitué.

de la deuxième journée la logique du raisonnement proposé pour justifier de la hiérarchie des groupes est renversée. Annie L. explique aux enfants qu'elle a été tancée par les autorités de l'école pour son comportement et qu'elle a commis une erreur en attribuant une intelligence supérieure et des comportements positifs au groupe des petits; en fait, ce serait l'inverse, dit-elle, par conséquent c'est le groupe des grands qui, le deuxième jour, bénéficie des privilèges et celui des petits qui est défavorisé.

Plusieurs éléments m'intéressent dans cette expérience qui a connu et connaît encore une grande diffusion dans les milieux de l'éducation²³¹, de même que le documentaire est utilisé comme support pédagogique dans la lutte contre les discriminations dans plusieurs pays francophones. Je propose de relire l'expérience en utilisant un cadre d'analyse qui tient compte des rapports sociaux afin de montrer la pertinence de cet outil pour éclairer la microphysique du pouvoir ; cette relecture se démarque, par conséquent, de l'interprétation basée seulement sur les concepts de la psychologie sociale proposée dans le guide d'accompagnement du documentaire. Cela permet par ailleurs de faire apparaître un angle mort des résultats, soulignant ainsi l'intérêt de mobiliser un cadre matérialiste pour interpréter les phénomènes de discrimination.

9.3 Rendre visible l'invisible

Le premier point fort du film consiste en la mise en évidence des processus sociaux qui contribuent à la production des inégalités : catégorisation, stigmatisation, normativité, hiérarchisation, discrimination. En l'occurrence, la catégorisation est un processus de l'économie cognitive qui permet d'organiser les flux d'information

²³¹ Le film a été récipiendaire de nombreux prix, tant au Canada qu'à l'international, il a été diffusé par plus de 20 chaînes de télévision (Bourhis et Carignan, 2007) et il est utilisé en formation des enseignant.e.s. Une enquête menée par Carignan est actuellement en cours pour en évaluer les effets dans ce contexte.

produits par nos perceptions et nos représentations²³². Cependant dans l'organisation du monde social ce processus ne se suffit pas à lui-même. La signification des catégories est de fait construite par la définition de frontières entre les groupes qui nécessitent d'être matérialisées. Dans notre expérience, la première matérialisation de cette frontière est un signe visuel, en l'occurrence un dossard, soit une marque selon Guillaumin (1977), un stigmaté selon Goffman (1963). Pour l'un et l'autre, la marque ou le stigmaté succède à la catégorisation et ne la précède pas, renversant la perspective de sens commun : les femmes, les noirs, les pauvres, les juifs, les lesbiennes ne sont pas discriminées parce que femmes, noirs, pauvres, juifs, lesbiennes, mais sont femmes, noirs, pauvres, juifs, lesbiennes parce que discriminées. On en a la démonstration avec Annie L. qui crée ses deux groupes à partir d'une norme totalement arbitraire, soit l'écart de taille par rapport à 1,34 mètre. Cette norme est établie sur la base de l'autorité du savoir scientifique. Elle est ainsi le principe de normativité qui conduit à la naturalisation des deux groupes « s'il est vrai que par nature il ne faut entendre qu'un idéal de normativité sans normalisation » (Canguilhem 1966 : 178) Par le processus d'assignation de caractéristiques comportementales à chacun des deux groupes, Annie L. matérialise la frontière une deuxième fois en établissant un lien réciproque entre l'identité et une caractéristique. Elle procède ainsi à leur essentialisation : les petits sont plus intelligents donc les plus intelligents sont les petits. Cependant elle ne s'en tient pas à la différence; la hiérarchie entre les deux groupes est produite par la désirabilité des caractéristiques valorisées du groupe qu'elle nomme supérieur. Cette première étape de création de la différence s'inscrit dans un registre idéal et discursif puisque la valeur de supériorité est désarrimée de tout substrat matériel. En effet, le premier jour, le groupe supérieur n'est pas celui d'élèves qui font plus que 1,34 mètre, mais celui de ceux qui font moins.

²³² Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*. 54, 101-114.

Toutefois, décréter la norme et nommer les caractéristiques des deux groupes sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes, pour que des effets en découlent dans les interactions entre les acteurs et actrices de la scène; il faut constamment et répétitivement signifier la différence, la mettre en scène, pour le dire comme Butler, la performer. Pour ce faire Annie L. utilise un mécanisme d'attribution causale²³³ qui consiste à inférer un sens au comportement des élèves en raison de leur appartenance à tel type de groupe: « il a bien réussi son exercice, ça se voit que c'est un petit » ou « je regarde Rémi, il n'écoute pas, la preuve, il bouge, il regarde partout, la preuve que c'est un grand » (Annie L., DVD). Littéralement, Annie L. est en train de « faire la différence » (West et Fenstermaker, 1995) en multipliant des interactions différentielles avec le groupe des inférieur.e.s et le groupe des supérieur.e.s, qui sont des réalisations situées du « rapport social de taille²³⁴ ».

Nous sommes bien en présence d'un rapport social : dans la petite société de la classe, deux groupes arbitrairement constitués vont vivre des interactions socialement différenciées, matérialisé par un traitement inéquitable entre l'un et l'autre, mais aussi par un accès différent aux ressources de leur société. Car, tout autant qu'elle signifie la différence en la réifiant dans ses interactions avec les élèves, Annie L. distribue privilèges et défaveurs tout au long de la journée. L'analyse fine de ces privilèges est intéressante. Pour le groupe des privilégié.e.s, il est possible de : partir plus tôt en récréation, faire des activités agréables telles bricoler, utiliser les luges pour glisser, bouger en classe, choisir des ami.e.s pour le lunch. Par conséquent, le groupe des défavorisé.e.s reste plus longtemps en classe, fait des activités plus contraignantes, n'a pas accès aux activités source de plaisir et est restreint sur le plan de la motricité. Le dernier privilège démontre fortement l'asymétrie des positions puisque les enfants du groupe inférieur ne peuvent prendre l'initiative de se joindre à des ami.e.s, ils

²³³ Jaspars, J. & Hewstone, M. (1984). La théorie de l'attribution, dans S. Moscovisci (dir.) *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

²³⁴ On conçoit l'incongruité de cette expression en raison de son caractère factice dans la vie sociale cependant le sexe, la race, la classe dont les effets sont tout à fait concrets et considérables procèdent de la même facticité.

doivent attendre d'y être convié.e.s. Ce dont il est question dans ces privilèges ou leur absence, c'est l'augmentation du pouvoir d'agir ou au contraire sa réduction, c'est l'accès au plaisir ou la contrainte, c'est le contrôle plus ou moins important exercé sur le corps, c'est le travail ou le loisir, et enfin la liberté de choisir ses relations ou l'exclusion et la marginalisation.

J'imagine le lecteur ou la lectrice se demander, à ce stade, comment il a été possible d'imposer cette violence à des enfants de neuf ans. Il est vrai que le film convoque chez ceux et celles qui le visionnent toute une gamme d'émotions dont un sentiment de révolte face au déroulement de cette journée particulière. Cependant s'il s'agit ici d'un cadre expérimental construit et balisé, qui facilite la mise en évidence de la naturalisation de la différence, de l'altérisation, de la discrimination, de la ségrégation et de l'injustice qui leur sont subséquentes, il n'en reste pas moins que ces phénomènes se déploient tous les jours, dans toutes les écoles, sous les yeux de ces mêmes spectateurs et spectatrices, indigné.e.s à juste titre.

9.4 Ce que ça fait

Je le rappelle, un accompagnement sérieux de l'expérimentation est mis en place, néanmoins la violence du dispositif - du rapport social artificiellement construit - provoquent des effets conséquents dans les deux groupes d'enfants. La variété des réactions des élèves serait à considérer en soi - qui réagit? Quand ? En réponse à quel type de situations ? etc... Cependant dans la mesure où le documentaire, par le biais du montage, est une reconstruction de l'expérimentation, seules seront évoquées les formes prises par les réactions, sans les associer à tel ou telle élève, sinon par la mention de leur statut dans l'expérience. Le matériau disponible ne permet pas d'effectuer d'inférences quant au fait que les réactions émanent, par exemple, de garçons ou de filles et nous ne disposons pas d'informations sur la dynamique de la

classe avant l'expérience, si ce n'est que c'est, selon Annie L., un des meilleurs groupes de sa carrière d'enseignante.

En moins d'une heure les enfants ont intériorisé la nouvelle norme et en deviennent des relais actifs. Les membres du groupe des supérieur.e.s commentent les performances de leur camarades en les attribuant à leur nouveau statut démontrant ainsi comment « l'individu est un effet du pouvoir et il est en même temps, dans la mesure même où il en est un effet, le relais : le pouvoir transite par l'individu qu'il a constitué » (Foucault, 1976 : 27). Une réinterprétation des comportements et situations est opérée à partir de la nouvelle norme : « On voit que c'est un grand à cause de son écriture... (s'adressant à l'enseignante), tu as dit que les petits c'est plus propre » (un élève, film LD). C'est ce qu'illustre aussi ce dialogue entre Annie et un élève du groupe supérieur :

A - Tu pourras choisir un ami comme compagnon de travail

E - Un petit

A - Evidemment, pas un grand

E - Sinon il va saboter notre travail

A - Voilà. (Film LD)

À la surprise de l'enseignante elle-même, au retour de la récréation, les élèves forment deux lignes avant de rentrer dans la classe contrairement à leur habitude de former une seule file, par ordre d'arrivée. Ces deux lignes sont évidemment les deux groupes, alors qu'Annie L. n'a donné aucune consigne en ce sens. Cette ségrégation se produit aussi à la cafétéria autour des tables du repas. Dans la cour de récréation, en vertu du privilège qui permet aux supérieur.e.s seulement de glisser sur la colline de neige, les inférieur.e.s se retrouvent en petits groupes désœuvrés. On voit à ce moment des comportements de solidarité entre les membres de ce groupe, accolades, tapes amicales... mais aussi des enfants qui pleurent.

Les réactions émotionnelles sont fortes dans le groupe inférieur et s'expriment déjà tôt dans la journée. Les visages marquent la tristesse, puis l'abattement. Mikaël, appelé au tableau, échoue à réaliser un exercice ; ses épaules sont tombantes, son

regard perdu dans le vague marque le désarroi. Lors du débriefing qui suit la journée, cet élève, dont Annie L. dit qu'il est un bon élève, analyse ce moment : « J'étais plus pourri qu'avant... parce que j'étais moins concentré, parce que je savais que le monde allait rire de moi » (film LD). L'intériorisation de l'infériorité attachée à la nouvelle catégorisation affecte les possibilités cognitives et attentionnelles de Mikaël par l'anticipation d'un jugement négatif porté par ses pairs sur sa performance. C'est une démonstration de l'effet bien connu d'auto-prophétie réalisatrice. La déstabilisation sur le plan relationnel est exprimée par une question de cette élève adressée avec tristesse à Annie : « C'est-tu normal que je me sente rejetée des autres ? »

Ces émotions sont manifestes dans les dessins que les enfants réalisent pour exprimer comment ils et elles ont vécu leur journée : « je me sens mal parce que c'est pas juste, vraiment pas juste ... en colère après les autres de les avoir soutenus et eux ils font rien pour moi... triste » mais aussi « je suis heureuse... triste pour les autres, mais contente des privilèges » (film LD). La perception d'une injustice est bien là, mais elle est atténuée par le fait d'être du bon côté de la frontière, même si la veille la situation était inverse. Cela ne laisse pas d'étonner l'enseignante qui s'attendait, le deuxième jour, à constater moins de discrimination en raison de l'expérience déjà vécue dans la position défavorisée. Or il semble que les enfants n'ont pas effectué de transposition de leur expérience à la nouvelle donne. Les nouvelles et les nouveaux privilégié.e.s se réjouissent de l'être ; le groupe inférieur endosse son statut avec les dossards et avec résignation. On constate cependant le deuxième jour une augmentation de l'agressivité entre les élèves qui se traduit par des commentaires dépréciateurs sur les réalisations scolaires, des comparaisons dévalorisantes, du dénigrement. Le langage corporel est aussi convoqué : une élève du groupe des inférieur.e.s froisse rageusement des boules de papier, d'autres sont couché.e.s sur leur table, ou affalé.e.s sur leur chaise dans des attitudes de refus. Pour résumer l'impact du dispositif sur le comportement des élèves pendant ces deux journées, il est manifeste qu'il a provoqué une ségrégation, diminué les capacités d'agir du

groupe des inférieur.e.s, généré des émotions négatives et de l'agressivité dans les relations intergroupes, mais aussi de l'empathie entre les membres du groupe défavorisé.

9.5 Tentatives de résistance

Aux réactions décrites ci-dessus s'ajoutent celles qui peuvent être interprétées sous l'angle de la résistance. Face à cette situation absurde, les enfants ne consentent pas tout.e.s à adhérer aux nouvelles normes qui leur sont imposées. Dès la présentation des caractéristiques attribuées aux deux groupes, des voix se font entendre : « c'est pas vrai... non... c'est faux ». Le brouhaha augmente et un rapport de force est engagé entre l'enseignante et les élèves :

E - Le truc, c'est un peu faux parce qu'il y a des petits quand-même ils sont pas créatifs, ils sont pas rapides (plusieurs élèves renchérissent)

A - C'est écrit, c'est prouvé. J'ai lu ce qui est écrit dans des livres, c'est des recherches scientifiques qui me l'ont prouvé donc on s'en tient à ça (film LD).

À la critique de l'enfant qui est basée sur son savoir empirique, l'enseignante répond par le discours de vérité de la science. Il lui faut à maintes reprises remobiliser cet argument, car les élèves reviennent à la charge. Donc c'est d'abord sur le plan du savoir et de la raison que se joue ici le rapport de pouvoir. De plus Annie valide tous les propos des élèves qui vont dans le sens de la nouvelle norme : « Tu as bien raison... c'est vrai... je suis tout à fait d'accord avec toi » (film LD). Ce renforcement positif participe lui aussi à la constitution du groupe des supérieur.e.s.

Le moment de passer les dossards suscite des réactions de désapprobation de la part du groupe inférieur qu'Annie L. canalise par une stratégie qui neutralise immédiatement la toute petite rébellion : « Je vois mes grands qui sont très indisciplinés, ils font du bruit, ça ne me surprend pas, c'est un fait, ils sont plus

dérangeants aussi, c'est les grands d'accord ? » Cette phrase résonne avec la définition de l'oppression proposée par Christiane Rochefort²³⁵ : « L'opprimeur n'entend pas ce que dit son opprimé comme langage mais comme un bruit ». Le retournement du comportement de révolte des dominé.e.s contre eux, par la resignification qu'en font les dominant.e.s est une stratégie efficace : hystérie, agressivité, sentiment de victimisation sont employés pour qualifier la révolte et ces termes viennent confirmer l'écart par rapport à la norme des dominant.e.s, annihilant toute prise de parole. Ce à quoi ne peut se résigner une élève qui interpelle Annie L. frontalement :

E (avec colère) - Tu nous fais de la discrimination là

A - Oui c'est vrai, mais sur des faits

E - Mais c'est de la discrimination pareil

A - Sur des faits

E (qui tape du pied) - Moi si tous mes amis sont des grands

A - Ca veut dire que tu es bien chanceuse d'être une petite, tu devrais être fière parce que tu fais partie du groupe des meilleurs

Autre élève - Tu es la seule intelligente de tes amis. (Film LD)

L'élève est troublée, elle retient ses larmes et finalement se cache le visage dans les mains. On constate la disproportion des forces en présence : Annie L., non seulement impose sa définition de la situation, mais par la valorisation du statut de l'élève, elle souligne l'écart entre elle et ses am.i.es et donc l'éloigne de sa tentative de se solidariser, appuyée en cela par un autre élève. Les larmes de la fillette traduisent certes son impuissance, mais aussi sa colère. Cette colère face à l'injustice dont Audre Lorde²³⁶ dit que « dirigée avec précision, la colère peut devenir une puissante source d'énergie au service du progrès et du changement ». Cependant dans notre contexte, la colère de cette élève de neuf ans ne pèse pas lourd. Si cette forme de colère convoque le sens de la justice, il en est une autre qui concerne l'expérience

²³⁵ Rochefort C., (1971). Présentation de la traduction française de Solanas V., *Scum manifesto*, Paris, La nouvelle société

²³⁶ "Sister Outsider - essais et propos d'Audre Lorde sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme...". Ed. Mamamelis, 2003

matérielle de la discrimination: « Les petits ont le droit de faire ceux qu'ils veulent, et nous on a le droit de rien faire, juste travailler, travailler, travailler ! » (Film LD)

Des enfants du groupe inférieur tentent une autre tactique de résistance. Ils et elles envisagent un recours auprès de la directrice: « Si Diane elle le sait, c'est sûr qu'Annie elle va passer un mauvais quart d'heure... on peut aller le lui dire, c'est notre directrice, c'est elle qui décide. » La conscience de l'injustice les amène à vouloir mobiliser la personne en capacité d'agir sur leur enseignante. L'énoncé montre qu'ils et elles ont conscience aussi qu'Annie a franchi une limite qui peut lui valoir une sanction. Bien qu'ils et elles connaissent ce recours et que l'accès à la directrice paraît aisé, le passage à l'acte n'a pas lieu. Toute proportion gardée, c'est un mécanisme inhibiteur similaire qui est à l'œuvre quand il s'agit de dénoncer une discrimination auprès de sa hiérarchie en milieu de travail par exemple²³⁷, à plus forte raison quand un lien de confiance et de proximité existe entre l'auteur et la victime de la discrimination, ce qui correspond à la configuration de la situation étudiée.

Une petite transgression aura lieu à la cafétéria quand une élève retire son dossard en disant « c'est ridicule ! » suivie par quelques autres élèves. Elles le remettront cependant quand un autre élève intervient pour leur rappeler: « non, on n'a pas le droit de l'enlever. »

Finalement les élèves ont expérimenté de multiples tactiques de résistance: contestation rationnelle argumentée, transgression, confrontation et dénonciation du rapport de pouvoir, recours au droit et à l'institution, solidarité au sein du groupe et solidarisation intergroupes. Il est par conséquent surprenant de voir qu'elles ne sont pas identifiées comme telles dans le commentaire fait par Annie L. sur l'expérimentation. Elle déplore l'aisance avec laquelle sont entré.e.s les élèves dans leur nouveau statut: « J'aurais aimé qu'ils arrêtent tout et qu'ils disent mais Annie t'es une maudite folle ! Mais ce n'est pas arrivé. »

²³⁷ Noël O., (2008). Subjectivation des vécus, objectivation juridique des faits. Un dilemme pour l'évaluation des politiques relatives aux discriminations, *Informations Sociales*, n°148.

9.6 La leçon de la leçon

C'est cette occultation qui permet de découvrir l'angle mort de l'analyse effectuée par Annie L., mais aussi par les concepteurs et conceptrices de l'étude. En effet, il y a bien eu de la résistance, même si elle est restée toute petite. Elle a culminé à la fin du dispositif quand, après avoir dévoilé aux enfants l'objectif de l'expérience « je voulais que vous appreniez ce que c'est les discriminations », après avoir partagé les émotions et le ressenti des un.e.s et des autres, l'enseignante demande aux élèves : « Alors on recommence demain ? Et demain ce sera quoi, ce sera les blonds ? », les élèves répondent en chœur par la négative puis la pointent du doigt en disant « ce sera toi, toi, toi... ». Annie L., en commentant cet événement, conclut que les élèves n'ont pas compris le sens de l'expérience en voulant reconduire la discrimination, mais cette fois à son égard. Elle invoque l'instinct et la nature humaine pour expliquer cette volonté de vengeance.

C'est précisément sur ce point que mon analyse diverge : il n'est pas question ici de vengeance sur un mode symétrique, mais au contraire, de résistance par rapport à l'exercice d'un pouvoir abusif et injuste que les élèves dénoncent collectivement. Entendons-nous, c'est du rôle endossé par Annie L. dont il s'agit et en aucun cas de sa personne dont je ne mets en doute ni la remarquable qualité de la relation avec ses élèves, ni les compétences d'enseignante. Par ailleurs, il est évident que le dispositif de l'expérimentation ne traduit pas ce qui se passe au quotidien dans sa classe ; de plus le film ne donne à voir que certaines séquences du dispositif. Ce qui me préoccupe est le sous-texte de l'expérience dont je fais l'hypothèse qu'elle peut nous livrer un enseignement utile quoique décalé par rapport aux intentions initiales qui, selon Bourhis et Carignan, ont pour but de « démontrer l'universalité et l'intemporalité de la force du préjugé et de la discrimination chez les jeunes élèves » (2007 : 5).

« La leçon de discrimination » est une occasion assez rare de démontrer la puissance du rapport de domination scolaire. Il est lui-même imbriqué avec le rapport social d'âge qui secondarise les enfants par rapport aux adultes. Leur statut de « mineur » en témoigne. Comme le soulignent Delphy et Bonnardel (2015) il est difficile de penser le rapport d'âge sous un angle politique. Delphy explique par ailleurs dans la préface du deuxième volume de *L'ennemi principal* les objections auxquelles elle s'est heurtée dans le mouvement féministe pour « lever le voile sur ce secret le mieux gardé » (Delphy, 2009 : 21) de l'appropriation des enfants. Pourtant l'enfance est une institution sociale dont les anthropologues et les historiens ont montré les variations synchroniques et diachroniques²³⁸. Même le fondement idéologique de la dépendance de l'enfant, lié à sa vulnérabilité de naître inachevé, peut être questionné au regard de la domination que les adultes exercent à l'encontre des enfants. Delphy montre comment le paradigme de la naturalisation s'applique à l'enfance parce que l'acte fondateur qui détermine la dichotomie des groupes est passé sous silence :

Une fois que les groupes sont constitués, on ne se demande plus comment ils sont constitués. On se demande en quoi ils diffèrent, comme si l'opération par laquelle ils ont été nommés différents, puis traités différemment, était sans rapport avec leur différences actuelles. Mieux encore, la dichotomie légale est traitée comme un reflet de leurs différences « réelles » (naturelles), qui deviennent ontologiques. Ils sont différents : la loi est bien obligée d'en tenir compte et c'est si anodin que cela ne mérite même pas d'être mentionné. (op. cité : 20)

De son côté Guillaumin a démontré comment le corps est le lieu où est marquée la domination pour les dominé.e.s, sans que cela s'accompagne d'une place symétrique pour les dominant.e.s, permettant ainsi à « l'idée de Nature » (1992) d'invisibiliser le rapport social. Dans « la leçon de discrimination » Bourhis et Carignan parlent d'essentialisme psychologique :

²³⁸ En histoire : Dasen V. et al, « Dix ans de travaux sur l'enfance. Bibliographie récente sur l'histoire de l'enfance », *Annales de démographie historique*, 2001/2 (n° 102) ; en anthropologie : Lallemand S. (2002), « Esquisse de la courte histoire de l'anthropologie de l'enfance ainsi que de certains de ses thèmes électifs », *Journal des Africanistes*, vol. 72, n°1, p. 9-18

Notons que lorsqu'une catégorie est objectivable visuellement selon l'âge, le sexe, la langue ou l'ethnicité, la croyance en cette catégorie comme « naturelle » sera facilitée. L'idée d'essentialisme psychologique suggère que les observateurs considéreront la catégorie naturelle du groupe comme reflétant sa vraie identité, sa vraie nature, son essence même, inaltérable et immuable (op. cité : 10).

La psychologie sociale se préoccupe du mécanisme des croyances qui permet l'adhésion aux stéréotypes, l'acquisition des préjugés, sans s'intéresser à la production des catégories. C'est, en toute probabilité, pour cette raison que l'expérimentation se concentre sur les effets comportementaux de la discrimination entre les enfants, alors que sont mis en scène, explicitement, les mécanismes de leur production - catégorisation, stéréotypage, ségrégation - et implicitement, car invisibilisées, les conditions qui rendent possible l'expérimentation elle-même : le rapport social d'âge et le rapport social scolaire.

Alors que le rapport social d'âge fabrique des enfants et des adultes (pour résumer, car les catégories sont nombreuses et les frontières incertaines) le rapport social scolaire fabrique des enseignant.e.s, des professeur.e.s et des élèves, des étudiant.e.s. Le processus d'essentialisation et de naturalisation, par lequel est masqué le rapport de domination, est actif dans la position asymétrique de l'un.e et des autres par rapport au savoir : l'enseignant.e sait et l'élève ne sait pas. L'enseignant.e possède les compétences et les techniques qui permettent d'accéder aux savoirs (légitimes), l'élève doit passer par sa médiation pour les acquérir. Quel est l'enjeu de ce rapport social puisqu'il n'y est pas question d'exploitation? Quelles sont les ressources qui justifient d'une tension entre ces groupes sociaux selon une perspective matérialiste ? A sa mesure, « la leçon de discrimination » nous montre que le premier site d'affrontement est celui de la signification, dans la concurrence entre des savoirs d'expérience et des savoirs « scientifiques ». La scientificité de ces derniers repose bien plus sur une invocation quasi-mythique, voire religieuse « c'est écrit » (film LD), que sur la controverse qui définit la validité scientifique. Or c'est la signification qui organise la perception et permet de donner sens au monde et à nos expériences.

La manifestation de l'esprit critique des élèves a fait long feu face à l'illégitimité de leur position dans le rapport avec l'enseignante. Par ailleurs un autre enjeu de la « machine scolaire », selon Anne Querrien²³⁹, est la canalisation et la réduction du désir de savoir :

La machine scolaire a pour fonction d'assujettir le désir de savoir (désir de lire sans limites, de connaître d'autres gens, d'autres lieux, d'autres territoires, d'autres histoires) et le désir en général (désir de sortir du carcan familial, des territoires professionnels et sociaux assignés) à la nouvelle machine sociale collective du travail. Les limites que la machine scolaire assigne au désir, les voies et moyens par lesquels elle le fait, la population qu'elle vise pour lui donner tel ou tel type de formation, varient selon les transformations de l'organisation du travail à laquelle la machine scolaire est subordonnée. (Querrien, 2005)

Le deuxième site, objet du rapport de force, est celui du pouvoir d'agir dans la collectivité que représente l'école : activités, statuts et relations. Qui peut faire quoi ? Avec qui ? Le troisième site est celui de la reconnaissance : respect, dignité, gratifications matérielles et symboliques, ou humiliation, dévalorisation, privations. Bien que le film nous donne à voir, on ne peut plus clairement, comment circule le pouvoir, l'analyse qui en est faite prend en compte seulement les actes dont l'origine est créditée aux enfants. Ainsi au regard de la ségrégation spatiale, qui tout « naturellement » se réalise lors des regroupements, la surprise de l'enseignante fait abstraction du fait que cette séparation est induite, non seulement par la catégorisation en deux groupes dont l'un est « marqué », mais aussi par les conditions matérielles différentielles du pouvoir d'agir des élèves, la prohibition de certaines activités et, enfin, l'interdiction pour le groupe inférieur de s'affilier à d'autres enfants hors de leur groupe. Cette interdiction ne touche pas le groupe supérieur dont des membres auraient pu prendre l'initiative d'« inviter » des enfants de l'autre groupe. Si le paradigme du groupe minimal se vérifie ici, à savoir qu'une frontière aléatoire

²³⁹ Anne Querrien, *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?*, Les empêcheurs de penser en rond – 2005, récupéré de : <http://clioweb.free.fr/dossiers/mutuelle.htm>

eux/nous est suffisante pour engendrer des comportements claniques, il me semble toutefois nécessaire de prendre en compte deux autres éléments qui ne sont pas spécifiés. Le premier concerne l'asymétrie des injonctions adressées à chacun des groupes : privilèges versus privations. Les conséquences sur le pouvoir d'agir sont elles aussi asymétriques : on peut éventuellement imputer aux élèves du groupe inférieur la responsabilité de n'avoir pas transgressé la règle posée, de ne s'être pas révolté contre un ordre injuste, mais pas celle d'avoir rejeté ou isolé les enfants du groupe supérieur, puisque c'est ce groupe qui dispose du pouvoir d'inclure ou d'exclure.

Le deuxième élément à considérer concerne le comportement du groupe supérieur, soit du groupe dominant, puisqu'il est le groupe de référence (il n'est pas marqué). Comment expliquer que ces enfants, alors qu'ils, elles en avaient la possibilité, n'ont pas pris l'initiative de transgresser la frontière établie en se joignant aux enfants du groupe dominé ou en les conviant à leur table ? Considérer uniquement l'explication de la préférence pour l'endogroupe ²⁴⁰ semble insuffisant. En effet, les enfants participant à l'expérience ne sont pas des surfaces vierges sur lesquelles s'impriment ses paramètres. Ils sont déjà socialisés dans des rapports sociaux hiérarchisés qui prescrivent une valeur positive au fait d'être associé au groupe des plus forts, des meilleurs, des privilégiés, des supérieurs. Le principe même du classement contient la hiérarchie quand il concerne des catégories dichotomiques comme le rappelle Delphy

:

Opérer des regroupements qui différencient des cohortes entières d'individus ou d'items n'est en effet pas obligatoirement hiérarchique ; ainsi par exemple la description des légumes n'a pas un caractère d'ordination : choux-fleurs, carottes, aubergines, poivrons ne sont pas distingués dans un souci hiérarchique. En revanche , quand cette catégorie est à la fois dichotomique et exhaustive, quand tous les légumes ou tous les êtres humains sont classés dans une catégorisation qui ne comprend que deux termes, et dont aucun légume ou

²⁴⁰ Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice and discrimination. Dans D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindsey (dir.). *Handbook of social psychology* (4e éd., vol 2, p. 357-411) New York: Mc Graw Hill

être humain ne peut sortir car ne pas appartenir à une catégorie implique nécessairement d'appartenir à l'autre, cette catégorisation est faite dans le but de les hiérarchiser : l'une des catégories est forcément supérieure à l'autre et l'autre forcément inférieure à la première. (Delphy, 2008 : 42)

Or, ce principe de classement traverse l'expérience de vie des enfants et il est un fondement de l'ordre scolaire. Aussi plutôt que d'imputer la conduite clanique des élèves à un instinct de conservation qui remonte aux origines de l'humanité (Bourhis, film LD), ne convient-il pas aussi de s'interroger sur le degré d'appropriation des normes idéelles et matérielles qui définissent les rapports de pouvoir par la socialisation ? Lors de la première journée de l'expérience, il est apparu que des élèves ont tenté de contester ce nouvel ordre social. Ainsi dans ce dialogue entre l'enseignante et une élève qui pleure :

E - Je ne veux pas avoir ces privilèges là

A - Qu'est ce qui fait que tu as le goût d'être dans l'autre groupe ?

E - J'ai pas besoin de ces privilèges

A - Tu sens que tu n'en as pas besoin

E - Je suis correcte comme ça, j'en ai pas besoin (film LD).

Dans cette interaction, Annie L. interprète d'abord le refus de l'élève comme un désir de rejoindre l'autre groupe, mais celle-ci insiste pour dire que c'est le fait même d'avoir des privilèges qu'elle conteste, c'est-à-dire l'opérateur matériel de la division. Toutefois, l'action de l'enseignante qui se contente de reformuler ces propos, sans l'encourager, ne lui permet pas de valider la pertinence de ce qu'elle ressent et ses larmes expriment probablement l'impuissance dans laquelle elle se trouve face à la violence de la situation. En fait, si certains enfants semblent se couler avec plaisir dans le statut des privilégié.e.s, ce n'est pas la majorité, loin s'en faut. Le bouleversement des repères, la mise à l'épreuve de la confiance accordée à l'enseignante, l'altération du lien entre elle et les enfants créent une condition expérimentale qui limite les possibilités d'interprétation des actes des élèves en termes de discrimination « donnée » ou « reçue », selon la sémantique du dispositif.

Car c'est ici le deuxième point aveugle de l'expérience ; on ne peut tenir les enfants pour responsables des phénomènes de discrimination que les circonstances rendent possibles car, en fait, il est probablement plus question de domination que de discrimination. Pour que celle-ci puisse être effective, la condition à remplir est que le groupe des dominants dispose du pouvoir de déterminer qui sont les dominé.e.s, du pouvoir de les nommer et de les marquer, du pouvoir de distribuer ou refuser des biens, des accès, des ressources. Or dans les conditions de l'expérience, ce n'est pas le groupe supérieur qui détient ce pouvoir, mais l'enseignante. Cela rend problématique la lecture des résultats, car le groupe qui subit l'oppression est celui de tous les élèves, même si leur position à l'intérieur du « rapport de taille » varie d'un jour à l'autre. Certes le groupe des supérieur.e.s jouit de ses privilèges et contribue en cela à matérialiser la frontière des groupes de même que l'imputation d'altérité des inférieur.e.s se produit depuis ce groupe. Il participe ce faisant activement à la ségrégation, à la hiérarchie et à sa naturalisation. Cependant il n'est pas le créateur de la marque de la différence qui matérialise la division, ni de la norme qui la justifie. Par conséquent, l'interprétation devrait prendre en compte l'imbrication du rapport scolaire avec celui du rapport fabriqué en la circonstance pour comprendre la réaction des élèves. A cela s'ajoute une donnée relationnelle ; Annie L., cela est très perceptible dans le film malgré le rôle qu'elle endosse, vit une relation qui témoigne d'une grande confiance mutuelle entre elle et ses élèves. Paradoxalement, ce haut degré de confiance peut participer à l'adhésion des enfants à « la leçon de discrimination ». En introduction du film, elle leur pose la question de savoir s'ils veulent vivre « une expérience de discrimination. » En répondant positivement, depuis leur statut d'enfant et d'élève, ils et elles acceptent comme ils le font généralement, de suivre les consignes qui leur seront données. Par conséquent, bien que considérées minimales, les résistances qui voient le jour sont déjà considérables et témoignent du sens de la justice et de l'injustice présent chez les enfants. Leur incapacité à aller ensuite au bout de leurs intentions a plus à voir avec une obéissance

acceptée sur le mode de l'impuissance que sur une adhésion à la discrimination générée par la construction des deux groupes factices.

En définitive, la leçon de « la leçon de discrimination » consiste en un dévoilement des mécanismes d'oppression présents à l'école par la catégorisation, la stigmatisation, la distribution des privilèges et des privations, la ségrégation, dont le savoir/pouvoir est l'opérateur nécessaire pour en invisibiliser la violence. Elle dévoile comment « l'altérisation produit une altération de la personnalité des dominé.e.s » (op. cité : 30) qui va jusqu'à perturber leur facultés cognitives. La discrimination crée effectivement des différences :

Les dominé.e.s sont toujours sur le qui-vive ; ne sachant jamais sur quel pied danser dans l'interaction quotidienne (...) Pis encore, ils ne savent jamais s'ils/elles sont discriminé.e.s ou non (...) La vie des Autres se déroule dans l'incertitude sur la bonne façon d'interpréter chaque interaction, dans un doute permanent et épuisant sur le sens de *ce qui est en train de se passer*. (ibid.)

C'est de la violence de cette absence de sens dont parle le documentaire et c'est bien cette violence qui affecte ses spectateurs et spectatrices, au-delà du débat éthique sur l'opportunité de mener cette expérimentation avec des enfants. Alors, oui, le documentaire « la leçon de discrimination » se révèle être un formidable outil de conscientisation, mais non, il ne s'agit pas de « respecter les différences pour promouvoir une société plus ouverte et tolérante envers « les autres », soit les individus « stigmatisés » ou les groupes dévalorisés par le hasard de l'appartenance à une catégorie « mal aimée » (guide pédagogique : 5). Il s'agit de questionner la fabrication des « autres » ainsi que les conditions de maintien et de perpétuation de ces catégories, qui nécessitent, pour exister, des acteurs et des actrices qui les font vivre dans les interactions. La lutte contre les discriminations dans l'école, pour être effective, ne peut ignorer les rapports de domination qui en sont la source. Les approches qui se contentent d'apprendre à respecter les différences produisent peu d'effets comme le spécifie d'ailleurs le guide pédagogique :

De nombreux programmes d'éducation interculturelle antiraciste ont été proposés ou implantés en contexte scolaire, auprès d'élèves et d'étudiants appartenant au groupe majoritaire aux États-Unis, au Canada et au Québec (Carignan, Sanders & Pourdavood, 2005; Potvin, Mc Andrew & Kanouté, 2006). Les résultats d'évaluation de ce type de programme suggèrent que leur efficacité demeure assez faible, portant à croire que simplement fournir de l'information afin de combattre l'ignorance a peu d'effets sur l'atténuation des préjugés (Aboud & Levy, 2000).

Une approche qui explique l'existence des discriminations par l'ignorance se trompe de cible; s'il n'est jamais inutile d'accroître la connaissance, ce n'est certes pas suffisant pour produire du changement. Des jeux de rôle, comme ceux réalisés dans la classe d'Annie L., peuvent conduire à certaines prises de conscience. En l'occurrence des réactions significatives d'élèves sont à signaler. Pour Sabrina, la question est celle de la catégorisation et du traitement différentiel :

Pourquoi on se ferait différencier? À quoi ça sert de différencier les autres si on sait qu'ils ont tous quelque chose de bon. Nous on a des défauts, pis eux aussi. Donc à quoi ça sert ? (Film LD)

Sa question est excellente puisqu'elle permet, même si Sabrina situe le problème sur le plan éthique, de réfléchir aux conséquences matérielles de la discrimination, mais aussi à la catégorisation elle-même, comme Butler le préconise :

(il faut) chercher à comprendre les enjeux politiques qu'il y a à désigner ces catégories de l'identité comme si elles étaient leurs propres origine et cause alors qu'elles sont en fait les effets d'institutions, de pratiques, de discours provenant de lieux multiples et diffus. (Butler, 2005 [1990 : 53])

Pour d'autres élèves, le fait notable à signaler est un changement de comportement à l'égard de Pierre-Luc, un élève de la classe qui se faisait « écœurer » parce qu'il est gros. A court terme l'expérience a produit des effets bénéfiques dans la dynamique de la classe, car les nombreux échanges qui ont succédé à l'expérience elle-même ont permis d'en dégager les potentialités critiques. Si on se rapporte à l'étude similaire de Jane Elliot aux États-Unis, une enquête sur la cohorte de ses élèves à quinze ans

d'intervalle fait apparaître des résultats en matière de réduction des préjugés raciaux, mais modestement, même si les protagonistes disent avoir été très marqués par l'expérience²⁴¹.

Cette analyse me conforte dans l'hypothèse que ni l'information, ni la compréhension ne sont suffisantes pour mettre en œuvre une pédagogie susceptible d'agir sur les rapports sociaux. Il y manque une dimension qui consiste à articuler les relations de pouvoir avec les positions occupées par les acteurs et les actrices de l'école. Ces positions et ces positionnements - traduction du déplacement de *one's position* à *one's positioning* (Anthias 2008) - ne sont pas figées car elles résultent de l'imbrication des rapports de pouvoir, varient selon les contextes dans lesquels s'inscrivent les relations, se transforment. C'est en me référant à Rancière que j'envisage, dans le chapitre qui suit, ce déplacement comme partie prenante de l'activité politique :

L'activité politique est celle qui déplace un corps d'un lieu qui lui était assigné ou change la destination du lieu : elle fait voir ce qui n'avait pas lieu d'être vu, fait entendre un discours là où seul le bruit avait son lieu, fait entendre comme discours ce qui n'était entendu que comme bruit. (Rancière, 1995 : 53).

La mise en évidence du pouvoir propre au rapport pédagogique, à travers la relation comme nous l'avons vu au premier chapitre de cette partie, puis à travers la capacité de nommer, catégoriser, distribuer reconnaissance, privilèges et privations comme le film de « la leçon de discrimination » le démontre, amène à se questionner sur les conditions et les modalités à mettre en œuvre pour rendre possible la conscientisation de ces mécanismes auprès des enseignant.e.s. L'hypothèse qui sous-tend la conception du module de formation dont il est question dans le chapitre suivant est qu'entre l'apathie résignée face à la puissance de la « matrice des dominations » (Collins, 1990) et la mobilisation pour des actions réparatrices mais non

²⁴¹ « Prejudice-Reduction Simulations: Social Cognition, Intergroup Theory, and Ethics », Angie Williams, Howard Giles, université de Californie, *Simulation & Gaming*, décembre 1992 vol. 23 n° 4.

transformatrices, il existe l'alternative de mettre en œuvre une pédagogie d'émancipation, y compris au sein de l'école²⁴². Pour ce faire, le passage de la condition, soit de la position qu'on occupe dans les rapports sociaux, au positionnement, c'est-à-dire la conscience lucide de son pouvoir d'agir par l'articulation des différentes positions qui permettent la subjectivation du sujet politique (ce que je nomme, à l'instar de Chantal Mouffe, la citoyenneté) est au cœur du dispositif de formation.

²⁴² Car la pédagogie émancipatrice fait surtout partie du champ sémantique de l'éducation populaire ou de celui de l'École nouvelle.

CHAPITRE X

POUR UNE PEDAGOGIE EMANCIPATRICE

10.1 Introduction

Entre le déterminisme des théories de la reproduction et l'utilitarisme de celles du capital humain, est-il possible de penser une école émancipatrice ? Cette aspiration est contenue explicitement dans le dispositif juridico-discursif de l'école²⁴³ mais aussi dans les motivations et les valeurs de nombre d'enseignant.e.s qui ont choisi d'exercer ce métier. Dans les rapports de pouvoir qui se jouent à l'école, l'émancipation est l'un des points possibles de la résistance telle qu'évoquée par Foucault « cible, saillie, appui pour une prise » (Foucault, 2005 [1976] : 126). Pour Meirieu, il n'est pas question seulement de possibilités de résistance, mais du « devoir de résister » (2007). Cependant, comme le montre Nordmann dans la « Fabrique de l'impuissance » (2007), la question de l'émancipation est mal posée si elle se limite au débat entre le poids respectif d'un savoir tenu pour émancipateur par lui-même et celui des pédagogies à déployer pour le développement de compétences. Dans les deux cas et pour les parties qui, en France, animent le débat connu sous le nom des « Républicains » contre les « Pédagogistes »²⁴⁴, il ne s'agit pas de remettre

²⁴³ « C'est un lieu d'enseignement laïque, d'émancipation et d'intégration de tous les enfants. » Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

²⁴⁴ Pour les éléments du débat voir : Kahn P. « La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2006/4 (Vol. 39).

Nathalie Bulle (2012), « Républicains contre Pédagogistes : décryptage du débat pédagogique ». Site internet TV5, *France TV éducation*.

<http://education.francetv.fr/dossier/republicains-contre-pedagogistes-nbsp-decryptage-du-debat-pedagogique-o29265>

en question la structure de domination de l'école dans ses fonctions de classement, de distribution et de ségrégation. Cependant l'Ecole

est cette institution particulière qui assure la légitimation de la hiérarchie sociale en la faisant apparaître comme l'expression de l'inégalité des capacités intellectuelles. Mais elle est aussi le lieu de la diffusion des savoirs et des compétences susceptibles de donner à chacun les moyens d'augmenter son autonomie, sa puissance d'agir et de penser. (Nordmann, 2007 : 13)

Puissance d'agir et de penser qui fait de l'émancipation « à et par l'école » un projet politique. Si on prend au sérieux ce projet, la pédagogie peut être comme le rappelle bell hooks (1994) dans *Teaching to transgress*, une éducation envisagée comme pratique de la liberté.

J'effectue un retour sur le terrain français pour développer la réflexion concernant la pédagogie de l'émancipation, sur la base empirique de l'expérience acquise en situations de formation initiale et continue de professionnel.le.s de l'éducation concernant les questions de genre et d'égalité, ou auprès d'intervenantes et intervenants sociaux dans le champ de la lutte contre les discriminations. Mon objectif dans ces formations est *a minima* de faire vaciller certaines certitudes, troubler des évidences, questionner les croyances qui encadrent les pratiques des stagiaires.

Je me propose de conceptualiser cette expérience en la circonscrivant ici à la situation de groupes de formation continue destinés aux enseignant.e.s. J'emploie le vocable pédagogie au sens large en relation avec sa signification première d'accompagnement (dont l'étymologie porte la trace) et sa signification d'art de la transmission. J'insiste sur la notion d'art, car la pédagogie est ainsi envisagée comme un processus qui combine un ensemble de savoir-faire à la créativité et à l'intelligence situationnelle, plutôt qu'un assemblage de techniques et de méthodes.

C'est une démarche qui s'inscrit dans des cadres théoriques qui ont en commun une visée de transformation des acteurs et des actrices de l'éducation, tout autant que la

transformation des structures ; « *a movement against and beyond boundaries* » (hooks, 1994) dont bell hooks est une figure éminente. Participent de ce mouvement la pédagogie anti-oppressive (Kumashiro 2002), la pédagogie critique (Giroux 1989 ; Mc Laren 2007), la pédagogie féministe (Solar 1992, Ollagnier 2014), et, bien sûr, la pédagogie des opprimés de Freire (1974). La pédagogie inclusive promue au Québec par Potvin (2013) repose sur certaines prémices similaires et s'est développée à partir de la pédagogie anti-raciste²⁴⁵ et de l'éducation à la citoyenneté. La variété taxonomique de ces appellations rend compte du caractère profondément contextualisé de ce type de pédagogie et signale, en même temps que des conditions spécifiques d'élaboration à chaque théorie, l'accent porté sur l'une ou l'autre des dimensions des rapports sociaux. Transversalement, ce mouvement pédagogique a pour finalité la transformation des rapports sociaux qui structurent la société en produisant, par la division, des groupes humains distincts, en les organisant par la hiérarchie et en les pérennisant par leur naturalisation. Elle s'appuie sur le désir de justice et de reconnaissance ressenti et exprimé par celles et ceux qui ne consentent pas à l'oppression et à la domination. Si je fais usage du concept de pédagogie émancipatrice, c'est moins pour la situer sur le plan épistémologique que pour exprimer le projet dont elle est porteuse. La polysémie historique du concept, attachée à la conquête des droits et à la sortie de la tutelle ou de la domination (Möser, 2014), permet de penser la dimension d'un affranchissement collectif qui résulterait de luttes, mais aussi le dynamisme et le mouvement. L'émancipation est un agir, non seulement d'un point de vue critique, mais aussi un agir « capacitant » car l'enjeu n'est pas uniquement de connaître mieux ou autrement le monde, mais bien de le changer. Le qualificatif « critique » associé à la pédagogie émancipatrice inscrit ce paradigme dans la filiation de la théorie critique de l'Ecole de Francfort (Carr et Kemmis, 1986), mais je retiens aussi de ce syntagme sa capacité à évoquer la

²⁴⁵ Pour une généalogie de ces courants pédagogiques : Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell M-E. et Kingué-Elongué, G. (2015) : *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).

« crise » dont il est étymologiquement proche parent et, par ce biais, la déstabilisation inhérente au processus de changement et au processus d'apprentissage (Doise et Mugny, 1981).

La déstabilisation est au cœur de l'apprentissage expérientiel²⁴⁶ (Dewey 1938 Mezirow 1991, Usher, 1992) qui offre le cadre méthodologique d'une pédagogie de l'émancipation. Il peut se définir en quatre phases : une phase de description et d'analyse de l'expérience ; une phase de problématisation et de construction collective des significations ; une phase de confrontation et d'intégration aux savoirs antérieurs ; enfin, une phase de transposition et dissémination. Solar (2010) rappelle que ce modèle, l'un des plus utilisés en formation des adultes, est issu du travail de Mézirow concernant les programmes de retour aux études des femmes à partir duquel il a théorisé le potentiel transformateur de cette pédagogie.

Dans la forme scolaire habituelle, l'enseignant.e, membre d'une communauté éducative, se trouve engagé.e. dans une relation avec un groupe d'élèves sur une longue durée. Il, elle est mandataire d'une mission qui lui est confiée par l'État,²⁴⁷ du moins dans l'enseignement public. Les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'instruction, de socialisation et de qualification du système scolaire relèvent de sa liberté pédagogique toujours en tension avec les programmes, objectifs et cibles de l'institution. Cependant, selon bell hooks, « *the classroom remains the most radical space of possibility in the academy* » (1992 : 12). Cette liberté s'accompagne d'un pouvoir qui n'est pas seulement le pouvoir disciplinaire qui sanctionne et réprime. Il est aussi un pouvoir d'agir, une action sur une action. C'est pourquoi, dans la perspective d'une pédagogie émancipatrice, il importe de repérer, dans le contexte de l'école

²⁴⁶ Pour une approche épistémologique du concept : Balleux A., Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, 2000, p. 263-28,

récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/000123>

²⁴⁷ Avec la distinction qu'au Québec, l'employeur est la Commission scolaire.

les points de résistance mobiles et transitoires, introduisant dans une société des clivages qui se déplacent, brisant des unités et suscitant des regroupements, sillonnant les individus eux-mêmes, les découpant et les remodelant, traçant en eux, dans leurs corps et dans leurs âmes, des régions irréductibles. Et c'est sans doute le codage stratégique de ces points de résistance qui rend possible une révolution, un peu comme l'État repose sur l'intégration institutionnelle des rapports de pouvoir. (Foucault, 2005 [1976] : 127)

De ces propos de Foucault qui allient ici révolution (une des rares occurrences dans son œuvre) et multiplicité des résistances, je retiens l'aspect dynamique de ces résistances et leur mobilité. Je retiens aussi qu'elles traversent les individus et contribuent à façonner leur subjectivité. C'est cette articulation des subjectivités et des résistances qui est au cœur du projet de l'émancipation. En définir les paramètres participe de leur « codage stratégique ».

Quelles formes prennent ces points de résistance dans l'exercice de la profession enseignante, au premier chef concerné par le dispositif savoir-pouvoir ? En faire un tableau exhaustif supposerait de considérer tous les sites possibles de leur manifestation (tels les contenus des programmes, les procédures d'évaluation, les modalités de distribution des élèves, les pratiques d'administration scolaire etc...). Je me limite à centrer la réflexion sur les « saillies pour une prise » (ibid :126) qui peuvent se matérialiser dans la pédagogie. Ils concernent l'enseignant.e même, car suivant en cela hooks, Freire, et les théoricien.ne.s de la pédagogie critique, il ne saurait y avoir de projet émancipatoire pour les autres, s'il n'est à l'œuvre pour soi. Le contexte de la formation offre un cadre de réflexivité et de subjectivation qui permet d'élaborer un positionnement, c'est-à-dire d'effectuer un mouvement depuis la condition vers la position (Haraway 2007), à partir de l'identification des rapports de domination et de la place qu'on y occupe. Les concepts de conscientisation et de praxis élaborés par Freire permettent de travailler l'unité dialectique entre théorie et pratique dans la lecture et l'interprétation des rapports sociaux qui structurent le champ de l'éducation dans une perspective systémique. Parce qu'il y a des allers-retours incessants entre les dimensions subjectives, théoriques et pratiques ainsi

qu'une synchronicité de leur évolution, il semble difficile de dissocier l'espace de formation, qui serait le lieu de la théorie, et l'espace de la classe, qui serait le lieu de la pratique. Un même enjeu relie ces deux lieux : la création d'un espace collectif d'élaboration et de transformation des significations et des pratiques, dans lequel est postulée l'égalité des intelligences (Rancière 1987). C'est pourquoi l'exposé des cinq « points stratégiques » qui seront développés fait l'objet d'une thématisation qui traverse les deux espaces.

10.2 Le groupe : condition du sujet collectif

Le premier point concerne la constitution du groupe, en tant qu'une condition nécessaire pour rendre possible le mouvement de déplacement qui conduit de la position au positionnement.

La réflexion proposée ici se nourrit d'observations réalisées dans le cadre de modules de formation continue des enseignant.e.s que j'ai effectués en France mais elle se démarque des modalités de l'enquête menée jusqu'à présent. Ce dont il s'agit, dans ce chapitre, est d'explicitier comment une conscientisation des rapports de pouvoir agissant à l'école est possible dans ce cadre. Il y est question à la fois de ce qui se passe, mais aussi de ce qui pourrait être. C'est pourquoi les exemples ou observations proposées n'émanent pas d'un groupe en particulier. Des éléments de contextualisation peuvent être cependant utiles à la compréhension. Ainsi ces groupes sont constitués de 12 à 15 enseignant.e.s, conseiller.e.s d'éducation, chef.fe.s d'établissement, qui s'inscrivent sur la base de volontariat au module proposé dans leur plan de formation, dont la présentation est très succincte²⁴⁸. La durée du module est de quatre jours divisée en deux séquences. La période intermédiaire participe de la

²⁴⁸ Par exemple « Mixité, genre, égalité » ou « Regards croisés sur les discriminations ».

formation en cela qu'un travail d'observation de terrain est mené par les participant.e.s sur leur lieu de travail.

L'entrée en formation est la conséquence de questions que se posent ces acteurs et actrices de l'éducation. Ces questions sont rarement d'ordre théorique. Elles s'inscrivent dans le cadre de l'exercice de leur profession à la faveur de leurs expériences au quotidien qui les amènent à constater que certaines situations conflictuelles troublent la paix sociale des établissements scolaires, heurtent leur sens de la justice ou encore relèvent de leur désir d'améliorer leurs compétences professionnelles. Ces dimensions peuvent évidemment se combiner, comme le montre les exemples qui suivent. Ce sont trois réponses produites lors des premiers échanges au sein du groupe concernant les raisons de leur présence à la formation ²⁴⁹:

Exemple 1 : « On est dans un lycée où les relations deviennent de plus en plus tendues, l'ambiance est horrible, les élèves s'insultent entre eux d'insultes racistes alors qu'ils sont presque tous d'origine. Alors il y a les Turcs qui restent dans leur coin, les Arabes entre eux, il y a des clans partout. Comment gérer par rapport aux insultes racistes ? » (Karima, professeure en lycée professionnel, journal de terrain 2014)

Exemple 2 : « Je suis contente qu'on parle enfin de ces choses-là dans l'institution. En éducation physique, on est toujours confronté à ces questions. Les activités sont plutôt masculines ou plutôt féminines, il y a la question des barèmes qui sont vus comme injustes, la gestion de la mixité... Moi-même j'ai vécu la différence comme une injustice profonde et j'ai été confrontée au machisme des femmes. » (Fabienne, professeure en collège, journal de terrain, 2014)

Exemple 3 : « L'orientation c'est très ciblée en fonction du genre. Nous-mêmes, on n'est pas au clair là-dessus. Pousser les filles dans les filières atypiques c'est les faire souffrir. Est-ce qu'on a le droit de faire ça ? D'ailleurs je trouve qu'on en fait un peu trop pour les filles. Et comme je suis mère de deux garçons, je suis très sensible aussi aux étiquettes qu'on peut coller et à la stigmatisation. » (Anna, professeure documentaliste, collège, journal de terrain 2014)

²⁴⁹ La question est : « Qu'est-ce qui vous amène à participer à cette formation ? »

J'ai choisi ces trois énoncés car on y voit aussi comment, dans la motivation à participer à ce module de formation, figurent des éléments qui dépassent le cadre strictement professionnel. Le thème fait appel immédiatement à l'expérience, à l'histoire et aux affects des participant.e.s. Saisir comment ces dimensions sont entrelacées avec la description de situations professionnelles permet de positionner d'emblée la démarche de la formation vers une interrogation réflexive en sus de l'acquisition de savoirs ou de compétences figurant dans les attentes des participant.e.s. J'ose l'hypothèse que le groupe de formation peut être une configuration propice à l'émergence ou au renforcement d'une connaissance sur les rapports sociaux ainsi que sur les processus d'assignation et d'identification qui les soutiennent.

Cela commence par la possibilité de dire comment on perçoit une situation à partir de sa propre singularité. La garantie de pouvoir le faire passe par la constitution d'un cadre suffisamment sécurisant qui se matérialise déjà dans l'aménagement physique de l'espace, l'accueil, la présentation de la formation. Le temps et la vigilance accordée à ces premiers instants favorisent la création du groupe, c'est-à-dire la transformation d'un rassemblement d'individus en un collectif, même si c'est fugacement dans le temps (Lewin, 1948, Rogers, 1973). Les travaux de la psychologie sociale montrent comment la mise en commun des représentations participe à la constitution d'un « nous » tout en étant un vecteur important de leur évolution. D'une autre manière, à partir de son travail sur les luttes des ouvrières et des infirmières, Kergoat postule que

C'est le passage du groupe au collectif sexué qui est porteur de changement (...), la constitution concrète d'un collectif qui tienne compte des places occupées et qui les fasse travailler dans les rapports sociaux en tant que productrices et en tant que femmes (Kergoat, 2012 : 248).

Dans l'analyse de Kergoat ainsi que dans celle de Mathieu (1991), la conscience de l'appartenance de classe ou de classe de sexe (socio-logique) se construit dans les

lutton par la constitution d'un sujet collectif. A moindre mesure certes, le groupe de formation peut enclencher un processus en ce sens.

Cependant telles ne sont pas les attentes explicites des membres du groupe quand ils et elles arrivent en formation. Elles prennent la forme de demandes d'outils pédagogiques, de savoirs théoriques, d'échanges de pratiques. Dans les attentes figurent aussi des revendications qui concernent davantage les modalités organisationnelles de l'institution scolaire, telles :

- la légitimité formelle à s'engager dans des projets (journée à thèmes, expositions, interventions etc...) par le soutien de l'encadrement des établissements et celui de la hiérarchie académique
- des moyens dédiés en temps, pour la construction de projets collectifs à l'échelle des établissements ou d'un territoire
- des ressources pédagogiques et/ou didactiques formalisées dans le contenu des programmes.

De ces attentes se dégage une approche de la question en premier lieu instrumentale : il s'agirait de faire quelque chose « en plus » qui nécessite des moyens adéquats. En outre de telles réalisations sont possibles si elles s'appuient sur des savoirs supplémentaires (ou nouveaux) et sont légitimées par des besoins ou objectifs clairement identifiés par l'institution. Or je postule que l'enjeu d'une pédagogie émancipatrice ne consiste pas à faire plus ni même à mener des projets spéciaux²⁵⁰, mais à faire autrement. Par conséquent, un décalage certain apparaît entre les attentes des participant.e.s à la formation et le projet que celle-ci porte qui, rappelons-le, est un projet plus large que le support à l'élaboration d'actions ponctuelles. Comment se négocie ce décalage ? L'explicitier est un premier pas vers la démarche de conscientisation proposée dans la démarche, car cela permet de mettre en évidence le rapport de pouvoir présent aussi dans le rapport pédagogique. Même si le travail de formation suppose que le formateur, la formatrice soit elle-même, lui-même, toujours

²⁵⁰ Bien que cela ne soit pas contradictoire

dans un processus d'apprentissage qui se construit avec chaque groupe²⁵¹, c'est une illusion de présumer un rapport égalitaire entre le groupe et lui ou elle. Le pouvoir exercé est inhérent au processus de transmission lui-même ; assumer l'asymétrie des places qui en est la conséquence participe de la clarification des rapports de pouvoir. Par contre, délibérer avec le groupe des objectifs de la formation, des stratégies et du point de vue adoptés pour les réaliser, des cadres théoriques mobilisés et des modalités concrètes de travail est un préalable à la constitution d'un groupe dans lequel les participant.e.s sont invité.e.s à être co-responsables du processus.

10.3 Parler, dire, nommer

A ce triptyque de verbes, parler, dire, nommer, correspond un triple silence par rapport à l'accès à la parole, au non-dit et à la signification. Ces trois verbes matérialisent ce que doit rendre possible la constitution d'un espace de parole collectif. Le groupe en est par lui-même l'outil principal. Parler est une pratique sociale qui s'exerce à plusieurs et l'interlocution, une interaction dans laquelle se réalise la dimension pragmatique de la parole (Armengaud, 2012). Qui parle et avec qui ? Pour dire quoi ? Et à qui ? La circulation de la parole est une circulation du pouvoir et le groupe offre une opportunité d'en saisir les manifestations « ici et maintenant » (Rogers, 1973). Dans ce cas, le silence est l'antithèse de la parole, cependant il est des silences expressifs qui participent à la circulation de la parole²⁵².

Le deuxième silence est l'expression du secret public : « Le secret public est à la fois ce qui est évident et ce qui est occulté, voire ce qui est d'autant plus occulté qu'il est

²⁵¹ Comme l'évoque Freire : « les deux processus s'expliquent mutuellement, et leurs sujets, malgré les différences qui les caractérisent, ne se réduisent pas à la condition d'objet l'un de l'autre. Qui enseigne apprend à enseigner, et qui apprend enseigne à apprendre » (2013 [] :41)

²⁵² La signification du silence n'est pas univoque ; il peut être manifestation de mépris, de désapprobation, de résistance, ou encore recueillement, écoute. Cela dépend du contexte et de la relation dans laquelle il prend place.

évident » (Mazouz, 2015). C'est ce que nous savons tous, mais qui va sans dire. Les rapports de domination de race, de classe et de sexe produisent de tels effets de silence. Nicole-Claude Mathieu (1985), dans son article sur la conscience dominée des femmes, montre comment la connaissance de la domination, ses mécanismes idéologiques et économiques, ses contraintes matérielles et psychiques, son « mode d'emploi », ne peuvent faire l'objet de la même perception, selon la place occupée dans le rapport social. Maxime Cervulle (2012) en poursuivant sa réflexion, émet l'hypothèse que l'ignorance de la domination est constitutive de la subjectivité des dominant.e.s construite par « les pratiques ordinaires de détournement du regard, d'attentisme ou de silence » (ibid. : 49). Aussi selon lui, il importe de considérer

les agencements socio-cognitifs par lesquels le sujet dominant alternativement ignore, connaît, reconnaît, conteste ou dissimule les modes d'exercice de la domination, pour ce qu'ils sont aux yeux des dominés. (ibid. : 51).

Dans le contexte de l'école, et plus particulièrement de l'école française, ce silence est redoublé par des processus de dénégation en raison, entre autres, de la puissance du mythe de l'égalité au cœur de l'institution républicaine (Giust-Desprairies, 2003). Ce mythe d'une égalité tellement inhérente à l'institution qu'elle en devient sa nature, agit non par occultation, mais par empêchement de problématiser ce qui viendrait à le questionner, par empêchement de sa politisation :

Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler ; simplement, il les purifie, les innocente, les fonde en nature et en identité, il leur donne une clarté qui n'est pas celle de l'explication, mais celle du constat, (...) il supprime toute dialectique, toute remontée au-delà du visible immédiat, il organise un monde sans contradictions parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une clarté heureuse : les choses ont l'air de signifier toutes seules. (Barthes, 1970 [1957] : 217)

Dans l'histoire que l'École se raconte sur elle-même, elle ne peut être productrice des inégalités ; elles y sont entrées « en contrebande » (Dhume, 2016) par l'entremise de publics insuffisamment imprégnés des valeurs républicaines.

Afin de briser ce paradoxal silence recouvert par le mythe, un travail de re-signification des situations et d'appropriation des concepts est nécessaire. Pour ce faire la parole est nécessaire, mais c'est surtout l'émergence et la confrontation d'une multiplicité de points de vue, sources de doutes et de conflits sociocognitifs (Dewey 1938, Freire 1974) qui vont permettre l'élaboration collective des questions. Avant d'apporter quelque réponse que ce soit, il s'agit de voir ce que l'on fait et ce que ça fait, il s'agit de nommer. Aussi le premier matériau sera la description la plus fine possible de situations soumises à l'analyse et à l'interprétation des participant.e.s. Ces situations peuvent paraître triviales parce que quotidiennes ou minuscules, cependant plus elles sont reliées à l'expérience de ceux et celles qui les ont vécues, plus elles sont denses et fécondes.

Ainsi rompre les silences consiste à :

- prendre la parole, donner la parole, rendre la parole, en étant particulièrement attentif, collectivement, à sa circulation ;
- rendre visible les rapports de pouvoir à l'œuvre dans les situations rapportées par les participant.e.s, mais aussi ceux agissant dans le groupe ;
- nommer les questions, problématiser les situations sans rechercher ni réponses dans un premier temps, ni consensus. Toutefois un consensus existe sur la nécessité de se poser des questions et sur la volonté commune du groupe d'inscrire la démarche dans une perspective transformatrice, sans préjuger de la forme de ces transformations.

La transformation du groupe en collectif par la mise en commun des représentations et le partage des expériences, l'ouverture de la parole pour non seulement parler mais aussi pour dire et pour nommer sont les deux premières modalités pour envisager une pédagogie émancipatrice dans le cadre de la formation des enseignant.e.s. La troisième propose d'approcher le conflit sous sa forme agonistique.

10.4 Le conflit agonistique

En raison du secret public concernant les rapports de domination, il est difficile d'aborder le pouvoir qui s'exerce dans la sphère éducative. La culture professionnelle des enseignant.e.s est marquée par ailleurs par une volonté de pacification et d'évitement du conflit portée par la rhétorique du « vivre ensemble », généralement associée à celle de la diversité²⁵³. Cela donne lieu à des reformulations: « Je n'aime pas le mot pouvoir, je préfère dire qu'il y a des inégalités, oui, ça on ne peut pas le nier, mais est-ce que ça a voir avec le pouvoir ou il faut chercher ailleurs les raisons ? » (Denis, professeur en lycée, journal de terrain 2014). « Ça me gêne de parler de pouvoir, je ne crois pas que j'ai du pouvoir, mon rôle c'est plutôt de soutenir, d'accompagner. » (Anna, professeure en collège, journal de terrain 2014). Cette dénegation du pouvoir quotidiennement exercé par les enseignant.e.s renseigne sur l'occultation dont il est l'objet. Travailler sur les perceptions et représentations du pouvoir permet d'ouvrir le champ du conflit dans l'espace de formation et légitimer son émergence. Il s'agit ici du conflit agonistique comme l'envisage Chantal Mouffe :

Le conflit dans les sociétés démocratiques ne doit pas être éradiqué, dans la mesure où la spécificité de la démocratie moderne est justement la reconnaissance et la légitimation du conflit. Aussi une politique démocratique suppose-t-elle que les autres soient vus non comme des ennemis à abattre, mais bien comme des adversaires dont les idées peuvent être combattues, parfois avec acharnement, sans que jamais, cependant, leur droit à les défendre puisse être mis en question. (Mouffe, 2003 : 149)

Face à l'évitement ou à la dénegation du conflit qui prévaut dans la culture scolaire, il s'agit de le réhabiliter en passant d'une posture antagoniste dans laquelle on n'est pas d'accord, mais où on ne fait rien, à une posture agoniste qui suppose la confrontation, et non l'affrontement, par conséquent un engagement dans la relation. Cela peut déjà

²⁵³ Pour une analyse de ce concept : Tissot S., « Vertus et limites du vivre ensemble. Quelques réflexions critiques », *Les mots sont importants*, 6/01/2014, <http://lmsi.net>

se déployer au sein du groupe, à condition qu'il offre un espace suffisamment sécurisant pour permettre la prise de risque d'une parole confrontante. On mesure combien le facteur temps, la durée de la formation, joue à cet égard un rôle considérable. En effet, créer un cadre et un contexte de confiance demande une connaissance et un ajustement des un.e.s aux autres qui nécessitent plusieurs journées. Cette donnée matérielle n'est pas à négliger, au risque sinon de produire peu d'effets de transformation.

L'expérience de ce type de conflit concerne aussi la salle de classe, car cette conception du conflit s'accompagne de celle d'une démocratie toujours en devenir, dont l'école est un des espaces de réalisation, puisqu'il s'y exerce un pouvoir qui fonde la possibilité et les conditions d'existence à venir de la citoyenneté politique. Dans cette perspective, la citoyenneté est une praxis qui n'existe qu'à travers son exercice dans un rapport actif au monde commun. « C'est dans la tension entre consensus - sur les principes - et dissensus - sur leur interprétation - que s'inscrit la dynamique agonistique de la démocratie. » (Mouffe 1994 : 20)

À l'aune de cette définition du conflit, on mesure le déficit démocratique de l'institution scolaire quant à sa capacité à ouvrir, autoriser la parole, sur des sujets jugés « sensibles », ou « questions socialement vives » (Legardez, Simonneaux, 2006), mais qui sont politiques. C'est ainsi qu'au lendemain des attentats de janvier 2015 en France, la ministre de l'Éducation nationale a déclaré en séance à l'Assemblée nationale : « Même où il n'y a pas eu d'incidents, il y a eu de trop nombreux questionnements de la part des élèves (...) Ces questions nous sont insupportables, surtout lorsqu'on les entend à l'école qui est chargée de transmettre les valeurs. »²⁵⁴ Cette admonition au silence qui clôt ou inhibe toute velléité d'une parole qui pourrait troubler l'ordre scolaire, ici assimilé à l'ordre républicain, s'est

²⁵⁴Assemblée nationale, Séance du 14 Janvier 2015, <http://www.assemblee-nationale.fr/14/cri/2014-2015/20150108.asp>. Pour des éléments de réflexion concernant l'école française suite aux attentats: L'école et les valeurs. Charlie, et après. *Diversité*, n°182, 2015

manifesté aussi comme on l'a vu dans la deuxième partie, lors des journées de retrait de l'école. Si la parole est un acte politique, le silence l'est aussi.

A l'échelle du groupe de formation, il importe par conséquent de considérer sérieusement les débats sur les significations comme des luttes légitimes et non pas simplement comme des réactions défensives face au changement. De même, à l'école la prise de parole, l'acte de dire est à considérer comme un « faire » :

Les mots, et en particulier ceux qui désignent les valeurs, ne peuvent se suffire à eux-mêmes, ils ont besoin d'être éprouvés, vécus, pratiqués. Les élèves ont besoin de résister : c'est la marque de la construction intellectuelle, de l'exercice du libre arbitre, de l'élaboration d'un système de valeurs et de la mise en place, la mise en sens, de son inclusion dans la société et dans le monde qui nous entoure. (Giraud, 2016)

Toutefois si cette capacité de résistance est encore présente chez les élèves, elle peut s'être dissoute chez certain.e.s adultes avec le laminage du sens critique résultant d'une longue scolarité²⁵⁵. Oser une parole, parfois même oser penser, dans les termes conflictuels des rapports de domination est une étape qui ne se franchit pas aisément, et certainement pas en réponse à une injonction. Un tel processus ne se réalise pas dans le court laps de temps d'une session de formation. Cependant la confrontation à de nouveaux savoirs, produits par l'alliage de la théorie aux savoirs d'expérience des membres du groupe, et l'expérience vécue au sein du groupe lui-même, sont source d'une fécondité dont on ignore souvent les fruits, mais dont la reconnaissance est suffisante pour soutenir et nourrir l'engagement dans ce type de démarche. C'est ce dont témoigne bell hooks dans son chapitre sur les effets de la théorie comme pratique de libération :

I share this with you not to brag or be immodest, but to testify, to let you know from firsthand experience that all our feminist theory directed at transforming consciousness, that truly wants to speak with diverse audiences, does work: this is not a naive fantasy. (op. cité : 72)

²⁵⁵ Alors que pour d'autres, la longue scolarité peut être une condition de l'accès au sens critique.

Toutefois, qu'il s'agisse d'identifier le pouvoir exercé à travers les privilèges qui lui sont afférents ou les préjudices entraînés par celui que l'on subit, il n'est pas question seulement de dissonances cognitives, mais aussi de l'ébranlement des systèmes de défense que l'on se construit pour faire face au monde. C'est ici que sont précieuses, pour la dynamique du groupe, des compétences de reconnaissance des affects de crainte, de colère, d'agressivité, de désarroi, en même temps que la capacité à les entendre sans les juger. bell hooks évoque même la douleur:

there can be, and usually is, some degree of pain involved in giving up old ways of thinking and knowing and learning new approaches. I respect the pain. And I include recognition of it now when I teach, that is to say, I teach about shifting paradigms and talk about the discomfort it can cause. (op. cité : 42)

Pour accompagner ce mouvement de déstabilisation, il faut pouvoir l'accueillir quelle qu'en soit la forme. Toutefois la condition de non-jugement ne suppose pas la neutralité ni n'empêche de se positionner. Par contre, elle interdit de poser une appréciation de valeur négative sur les propos exprimés. Cette règle, impérative pour les personnes en charge de la formation, s'étend aux participant.e.s du groupe lors du travail de définition du cadre qui s'élabore en commun. La bienveillance, la sécurité et la confiance générées au sein du groupe sont garantes de la possibilité de se laisser déstabiliser dans ses systèmes représentationnels, mais aussi de se laisser toucher sur le plan des émotions. C'est ce que montre un article de Dor et Wexler qui décrit comment, dans un processus de « rencontres conflictuelles » réalisées entre groupes de Palestiniens et d'Israéliens, se produit le changement pour les participant.e.s :

Cela parce qu'il s'y passe de la déconstruction, puis de la réorganisation, en lien avec les perceptions des participants, ce qui est à la fois complexe et conflictuel. Nous avons besoin de comprendre, à l'inverse des « rencontres de dialogue », que le succès d'une rencontre est validé par la capacité à ébranler l'ordre social existant par une analyse conflictuelle (Dor et Wexler 2013 : 28).

La volonté partagée de transformer l'ordre social est la base de l'alliance qui peut se créer au sein du groupe, y compris entre majoritaires et minoritaires. Dynamique qui

peut souvent conduire les membres du groupe à exprimer leur désir de poursuivre la dynamique engagée sous d'autres formes, en rejoignant des réseaux existants par exemple.

Il peut arriver aussi que ce mouvement, ce déplacement de positions, soit impossible à réaliser pour certain.e.s participant.e.s en raison du bouleversement que ce réaménagement entraîne, puisque susceptible d'affecter toutes les dimensions de leur vie personnelle, professionnelle, sociale et politique. C'est une composante primordiale à prendre en compte dans l'animation du groupe, car si la volonté de transformation des rapports sociaux portée par la formatrice, le formateur est posée sans équivoque, elle doit, par contre, s'exonérer du désir de changer les individus, au risque sinon de s'inscrire dans l'endoctrinement, exact contraire d'une pédagogie de l'émancipation. Il y a par conséquent un renoncement à effectuer par rapport à la tentation que représente la volonté de persuader pour garder le cap éthique de la liberté : « le respect de l'autonomie et de la dignité de chacun est un impératif éthique et non une faveur que nous pouvons ou non concéder aux uns et aux autres. » (Freire, 2013 [1993] : 75). Comment alors la formation peut-elle se révéler un facteur de changement si on n'exerce pas une action volontaire sur le groupe, tel que cela peut se pratiquer dans un contexte d'objectif didactique à atteindre ?

10.5 Dénaturaliser les rapports sociaux

C'est par la médiation et la confrontation des savoirs dont disposent les membres du groupe et la formatrice, le formateur, mais, rappelons-le, dans une étroite articulation de ces savoirs avec la praxis et l'expérience collective que peut s'enclencher un processus de transformation cognitive des connaissances précédemment acquises et des représentations qui les accompagnent. Selon les groupes et la manière dont les questions auront été problématisées en amont, divers champs théoriques peuvent être

explorés pour nourrir la réflexion collective. Davantage qu'une acquisition de connaissances, l'ouverture aux savoirs produits par la recherche a pour enjeu de permettre de se situer momentanément hors des cadres habituels de signification, de constituer une ligne de fuite à partir de laquelle il est possible d'appréhender la construction de la réalité. C'est ce mouvement de déplacement, condition de la critique, que décrit Boltanski :

Cette sortie imaginaire de la *viscosité* du réel suppose, dans un premier temps, de dépouiller la réalité de son caractère de nécessité tacite et de faire comme si elle était arbitraire (comme si elle pouvait être autre qu'elle n'est ou même ne pas être) pour, dans un second temps, lui restituer la nécessité dont on l'a d'abord privée, mais à laquelle cette opération de déplacement a conféré un caractère réflexif et global, au sens où les formes de nécessité identifiées localement sont rapportées à un univers de possibles. (Boltanski, 2009 : 24)

Compte-tenu de leur faible diffusion au-delà des cercles universitaires, c'est l'occasion de faire découvrir des travaux issus des études féministes, du champ de la sociologie des migrations et des études post-coloniales, des théorisations queer. Malgré des épistémologies particulières à chacun des champs, ils offrent tous la possibilité de considérer la construction des différences et des divisions ainsi que leur hiérarchisation, dans la variabilité et la mutabilité qui les caractérisent. Les techniques d'apprentissage et de partage des savoirs développés dans le champ de l'éducation populaire, comme par exemple l'arpentage²⁵⁶, facilitent la découverte de ces corpus : les textes divisés et lus à plusieurs sont appréhendés d'abord à partir de leurs effets sur les lecteurs et lectrices puis discutés à partir des questions que leur confrontation génèrent avec les certitudes et représentations des un.e.s et des autres. Cet ancrage a pour effet, d'une part, d'en diminuer le caractère d'étrangeté et d'autre part de réduire l'écart entre les savoirs savants et les savoirs d'expérience.

²⁵⁶ Dumazedier J., Leselbaum N. (1993) « Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation » *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, 1993, 5-16

Un deuxième temps du processus de formation est propice à la dénaturalisation des rapports sociaux : l'observation critique. A partir de grilles d'observation le plus finement adapté au contexte, les enseignant.es procèdent eux et elles –mêmes à des relevés de situation en usant d'outils descriptifs ou quantitatifs ; cette démarche d'objectivation crée la distance nécessaire pour activer le sens critique, en favorisant, par le moyen de l'observation, une position distanciée par rapport au cadre professionnel. Le retour au groupe pour une analyse collective des situations, outre la discussion sur les interprétations, offre aussi l'opportunité de la validation d'une nouvelle construction herméneutique. De la qualité de la dynamique collective, dépendent les possibilités de déstabilisation cognitive et de transformation des pratiques qui, toutes deux, sont les objectifs d'un tel dispositif de formation. C'est pourquoi garantir la sécurité nécessaire à un tel mouvement s'avère indispensable. L'exploration des sources de légitimité dans lesquelles enraciner son positionnement peut participer à cette sécurisation.

10.6 Responsabilité et pouvoir d'agir

Se positionner, s'engager, être acteur ou actrice de transformation sociale au sein de l'institution scolaire peut vraisemblablement susciter des craintes, en particulier dans l'ordre scolaire républicain où le statut de la profession enseignante est couplé au statut d'agent de l'Etat qui le soumet à une obligation de neutralité²⁵⁷ stipulée dans la loi²⁵⁸. De quoi parle-t-on en évoquant la neutralité ? Historiquement, cette obligation s'est construite à la fin du XIXe siècle, dans la lutte qui opposait l'école républicaine émergente à l'Eglise catholique pour le contrôle de l'éducation. Les lois sur la laïcité lui sont contemporaines et si elles imposent aux agents de l'école l'interdiction de

²⁵⁷ Dhume F. « Laïcité, neutralité et lutte contre les discriminations : tensions dans les politiques scolaires » Formation Institut français de l'Éducation – 14 Mars 2016, <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article168>

²⁵⁸ Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires.

manifester leurs convictions religieuses, elles ne s'adressaient pas, jusqu'en 2004, à ses usagers, soit les élèves. La loi sur l'interdiction des signes religieux à l'école marque symboliquement le glissement de sens de la laïcité, en tant que principe d'organisation de la vie collective pour garantir le traitement égal des différentes religions à travers la séparation des cultes et de l'Etat ainsi que le respect de la liberté de conscience, vers la neutralité de l'espace public, soit la disparition de toute expression d'une affiliation ou croyance religieuse dans la vie publique. Or si les attentats et le contexte socio-politique français ont exacerbé cette homologie depuis début 2015²⁵⁹, elle traverse de longue date l'institution scolaire non pas tant par la neutralité, mais par la neutralisation des objets qui viendraient troubler l'ordonnancement des disciplines et des programmes scolaires. La liste est longue de ces objets « problèmes complexes flous » (Fabre et al. 2014) : sexualité, discriminations et inégalités, citoyenneté, mais aussi santé et environnement, qui se retrouvent dans la nébuleuse des « éducation à... », comme objets périphériques à l'enseignement. Ils partagent la caractéristique d'être traversés par des controverses et si aucun savoir n'échappe au politique, ceux-ci, par leur capacité de résonance à l'actualité y sont étroitement associés. Ils suscitent chez les enseignant.e.s des inquiétudes concernant à la fois la somme de connaissances à acquérir et les savoir-faire à développer pour s'autoriser à les investir dans leur pratique professionnelle (Legardez, Sommoneaux, 2006). Cette inquiétude est compréhensible dans un système scolaire qui repose sur une expertise disciplinaire acquise par de longues études tout autant que sur une faible formation pédagogique²⁶⁰. Elle s'exprime en particulier, dans le cadre du module de formation, par la crainte de franchir la limite entre les domaines « public » et « privé », comme nous avons pu le voir dans la deuxième partie, avec les réticences du professeur du collège Diderot dans son cours sur l'égalité. Par conséquent s'autoriser à investir dans sa pratique ces sujets sans

²⁵⁹ Baubérot J., « Laïcité : avis de tempête et coin de ciel bleu » *Médiapart*, 31/12/2015

²⁶⁰ Enquête réalisée auprès des enseignant.e.s de l'école primaire http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Rapport_Harris_Les_preoccupations_des_enseignants_en_2015_SNUipp.pdf

pour autant en chercher la légitimité dans une expertise savante, suppose un appui sur d'autres sources de légitimité.

Le droit peut en être une : le dispositif juridico-discursif de l'institution offre lui-même des ressources aptes à soutenir une position émancipatrice. Il constitue en cela un des points stratégiques possibles dans la mesure où il offre une prise sur la réalité comme les mouvements de lutte féministe et LGBT²⁶¹ l'ont montré. Il dispose d'un potentiel subversif dont la force réside également dans sa puissance symbolique :

Le principe de non-discrimination énoncé par le droit a été historiquement mobilisé par ces mouvements comme un *langage* venant appuyer leur argumentaire dans les arènes politiques, davantage que comme une arme à faire valoir dans les arènes judiciaires. (Bereni et Chappe, 2011 : 29).

Aussi prendre au sérieux les énoncés du droit peut avoir un effet performatif non négligeable dans le développement du pouvoir d'agir, sans pour autant renoncer aux visées critiques de l'analyse des rapports de domination dont, par ailleurs, le droit a pu être un relais. Toutefois leur articulation ouvre, par la capacité du droit à qualifier les situations et les interactions, une voie d'accès vers la conscience des discriminations qui organisent le monde social, en l'occurrence le monde de l'école.

La dernière source où puiser de la légitimité ne peut s'exprimer que sous la forme interrogative. Métier de relations, la profession enseignante est traversée par les questions éthiques auxquelles sont confrontées toutes les professions dans lesquelles le rapport aux autres est présent. Le respect, la responsabilité et la sollicitude en sont les valeurs cardinales (Gohier, 2006). Mais l'exercice de son métier situe l'enseignant.e dans l'organisation de la société où il, elle assume une fonction au nom de l'État, qui lui délègue un mandat et un pouvoir. Quoiqu'il, elle en veuille, il, elle est engagé.e dans un acte politique. A quelles fins en use-t-il, elle?

²⁶¹ Bereni L., Debauche A., Latour E., Revillard A., (2010) « Entre contrainte et ressource : les mouvements féministes face au droit », *Nouvelles Questions Féministes*, 29 (1) ; Paternotte D., (2011) *Revendiquer le "mariage gay". Belgique, France, Espagne*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

C'est sur plusieurs plans que l'éthique rejoint le politique dans le contexte de l'enseignement : sur le plan pédagogique, par le geste, la posture de coopération et de respect envers l'étudiant ; sur le plan épistémologique, par la contextualisation et la distanciation critique par rapport aux savoirs enseignés ; sur le plan des apprentissages, par le souci de favoriser le développement des habiletés nécessaires à l'exercice de la citoyenneté, comme la capacité à dialoguer. (Gohier, 2006)

C'est en ce croisement de l'éthique et du politique que peut se construire la légitimité d'un engagement dont hooks et Freire postulent qu'il ne peut être dissocié de la pédagogie. Car si l'école se propose de former les citoyens, les enseignant.e.s ne peuvent s'exonérer d'une réflexion sur la signification de leur propre citoyenneté. La question « quelle citoyenneté pour quelle démocratie? »²⁶² les invite à déterminer quelle est la responsabilité qu'ils et elles sont prêtes à endosser pour créer le monde qui vient, mais aussi celui d'aujourd'hui, pour soi et pour les autres, avec les autres, car les élèves ne sont pas pourvu.e.s seulement d'un désir de savoir mais aussi d'un désir de devenir (hooks, 2003).

J'aurais aimé pouvoir conclure ce chapitre en témoignant, à partir de données documentées, des effets de transformation d'une pédagogie émancipatrice, à la fois pour les enseignant.e.s mais aussi pour leurs élèves. Cependant outre le fait que je ne dispose pas de ces données, je me questionne sur les critères de détermination de l'émancipation. Comment l'apprécier? Comment la mesurer? Seuls les récits singuliers des participant.e.s et des bénéficiaires peuvent en donner à voir les effets à court et long terme. En certaines circonstances, des procédures formelles d'évaluation plus conséquentes que d'ordinaire ont permis d'attester de la variabilité de ces effets dans le temps, et d'un impact non nul pour tous les participant.e.s. Toutefois, je rejoins les propos de bell hooks cités précédemment et livre mon témoignage, qui vaut ce qu'il vaut, pour signaler qu'ils sont suffisamment visibles et perceptibles, à

²⁶² Titre d'une conférence de Chantal Mouffe : Quelle citoyenneté pour quelle démocratie ? conférence-débat avec l'Association Démosthène / Chantal Mouffe, Philippe Chanial Université de Caen : Éd. Démosthène, 1997.

court comme à long terme, pour soutenir la constance d'un engagement dans cette voie. Une enquête pour le vérifier reste donc à mener.

CONCLUSION

Pour conclure cette enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école, je reviens aux trois questions qui l'ont orientée :

- Quels sont les sites-clés de l'expression des rapports de domination dans l'expérience scolaire ?
- Avec quel appareil méthodologique et conceptuel rendre compte de leur dynamisme et de leur imbrication sur le plan phénoménologique, d'une part (ce qui se passe), sur le plan analytique (comment on l'explique) d'autre part ?
- Qu'apporte la mobilisation de l'approche intersectionnelle dans le champ de la recherche en pédagogie et de l'intervention féministe ?

Elles guideront les réponses issues de la démarche de recherche qui a conjugué à l'enquête ethnographique proprement dite, une conceptualisation de savoirs empiriques acquis en matière de formation des enseignant.e.s et le recours à un cadre d'analyse critique qui s'est nourri de multiples sources théoriques. Les multiples transformations qu'a connues l'objet de recherche empêchent d'y répondre point par point ; c'est pourquoi, après avoir détaillé dans un premier temps ces transformations, je dégagerai les points saillants produits par l'interprétation des résultats de l'enquête.

L'objet de la recherche a été structuré initialement autour de l'égalité, et des inégalités du rapport social de sexe à l'école pour, à travers les politiques publiques éducatives en France et au Québec comme à travers les cultures propres à chaque établissement scolaire, en dessiner les contours et les problématiques. Considérant que, bien que ce soit le point d'entrée de la problématique pour les acteurs et les actrices de l'éducation, la thématisation de l'égalité s'est avérée insuffisante pour appréhender les mécanismes de production des inégalités dans le champ scolaire, l'objet est progressivement devenu celui de la reconnaissance des rapports sociaux

qui le structurent dans leur dynamique et leur imbrication. Il est apparu que l'ordre scolaire constitue en lui-même un système traversé par des rapports de pouvoir qui lui sont spécifiques, dont la forme particulière du rapport pédagogique qui, à l'école, se confond avec le rapport d'âge ou rapport de génération.

En utilisant plusieurs échelles d'analyse et le cadre méthodologique interactionniste, l'observation des interactions entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et les enseignant.e.s a permis de montrer comment s'actualisent les rapports sociaux dans des configurations mobiles et variables selon les situations. Le choix de ce cadre méthodologique s'est révélé fructueux, car, outre des dispositifs spatiaux, juridico-discursifs, organisationnels, il a permis de révéler comment le maintien de la domination nécessite la mise en scène constante et réitérée de la présentation de soi, de pratiques relationnelles, de modes de désignation et d'interlocution, d'activités et, enfin, de manières de faire et manières de dire pour matérialiser les frontières de divisions hiérarchisées entre les groupes sociaux, selon que soient considérées la face interne ou la face externe de la frontière. Ainsi l'ordre scolaire produit ses propres catégorisations, par exemple, les bons et les mauvais élèves, les latinistes, les Segpa, les perturbateurs, les EHDAA, les élèves à risque, les redoublants mais aussi les intellos, les foots etc.; les catégories qui en découlent sont situées et divisées, toutefois leur contextualisation est nécessaire pour les interpréter. Celles-ci, par ailleurs peuvent recouvrir ou croiser les catégories du rapport social de classe, le genre et l'ethnicité. En l'occurrence, l'intersectionnalité devient un outil conceptuel propice à l'analyse de l'assujettissement qui résulte à la fois de processus d'assignation et d'identification. Le concept est utile en effet pour étudier la configuration des identités, tant singulières que collectives. Par contre il permet moins de saisir les dynamiques du pouvoir selon le champ des rapports de force en présence. Or au fil de l'analyse, il m'est apparu plus heuristique de raisonner en termes d'imbrication des rapports sociaux pour rendre compte de cette dynamique.

Cependant pour en saisir la matérialisation, encore faut-il en dégager les enjeux ; ils ne sont pas, dans l'espace scolaire, directement reliés à la division du travail. L'imbrication des rapports sociaux ouvre à la considération de leur potentialisation, neutralisation, renforcement mutuel ou effacement, par l'attention aux modalités de circulation du pouvoir, en particulier autour de trois enjeux : un enjeu de signification dont la matérialité s'exprime dans les conditions d'accès à la parole pour parler, dire et nommer ; un enjeu lié au pouvoir d'agir sous la forme de privilèges ou privations, potentialités ou contraintes, autorisations ou interdictions ; enfin, un enjeu de reconnaissance dont la matérialisation, outre le statut et les droits qui y sont attachés, est la relation médiée par les affects et les émotions. Ces trois enjeux participent à la construction de la citoyenneté, envisagée comme un processus actif d'articulation des différentes positions du sujet dont l'égalité est le principe de régulation.

À partir de l'hypothèse consistant à considérer l'école comme un espace politique, je me suis questionnée sur son potentiel émancipateur. L'épisode de la polémique sur les ABCD de l'égalité à l'école des Tilleuls et son analyse m'ont orientée vers une définition plus complexe du rôle politique de l'école. Elle n'est pas seulement poreuse aux conflits et tensions qui traversent la société, mais, parce qu'elle est le lieu majeur du savoir/pouvoir, celui où sont transmis (ou pas) des outils de signification, d'analyse et de critique, elle se devrait d'être le lieu où s'expérimente le conflit agonistique. C'est en cela que réside son potentiel émancipateur et non pas dans l'accès à un savoir qui serait émancipateur par lui-même. L'émancipation est alors entendue comme la capacité à se déplacer de la position (ou condition) qu'on occupe dans les rapports sociaux vers un positionnement, c'est-à-dire une subjectivation politique qui suppose la conscience d'être relié à autrui par une expérience commune, ainsi que la conscience de l'assujettissement.

L'enquête ethnographique s'est révélée être un puissant outil de mise au jour de la circulation du pouvoir dans les interactions banales et routinisées, comme dans les temporalités exceptionnelles que sont les fêtes ou encore pour identifier les écarts

entre les dispositifs juridico-discursifs et leur mise en œuvre. Ces écarts sont apparus révélateurs de la contradiction au cœur de l'institution scolaire, elle-même cristallisation des rapports de domination, ouvrant en cela une brèche à leur remise en question. Si l'institution ne fait pas ce qu'elle dit qu'elle fait, que fait-elle, en fait?

La comparaison entre la France et le Québec a fait apparaître deux types de discours mythiques qui servent la naturalisation des rapports de domination à l'école : le discours de l'égalité méritocratique qui repose sur l'invocation des valeurs républicaines pour justifier de l'indifférence aux différences et le discours de l'efficacité libérale qui s'appuie sur l'expertise de la quantification et de l'évaluation pour orienter les politiques et les conduites. Malgré le poids de ces discours, des acteurs et des actrices de l'école s'engagent dans des pratiques qui les contestent, actualisant dans l'exercice de leur profession la tension qui traverse l'école entre sa fonction de re-production des rapports sociaux et celle de leur émancipation.

L'objet de la recherche s'est transformé en cours de route, puisque de l'analyse du rapport social de sexe, il est passé à celle des mécanismes qui sous-tendent les rapports de domination et des enjeux dont ils sont porteurs. En conjuguant aux rapports sociaux de classe, de race et de sexe, les enjeux de signification, de pouvoir d'agir et de reconnaissance, il nous est possible de révéler la diversité des configurations de pouvoir dans lesquelles l'un ou l'autre de ces rapports sociaux sera saillant. Pour en reconnaître les variations, le contexte des situations est déterminant et on ne peut préjuger de cette configuration *a priori*, au risque de figer la multiplicité des possibles que cette combinatoire implique. Ainsi, grâce à l'analyse des interactions sur plusieurs scènes au collège Diderot, il me semble avoir montré comment la construction de l'identité masculine des garçons s'éprouve non seulement dans l'imbrication des rapports de classe, de race et de genre, mais aussi selon une logique d'amplification, d'étayage ou d'atténuation de ces rapports, soutenue par l'ordre scolaire et le rapport pédagogique. En conséquence, ces résultats contribuent à préconiser une vigilance nécessaire dans la recherche sur les rapports de domination

pour éviter, d'une part, le réductionnisme, et d'autre part, l'essentialisation qui peuvent résulter d'une approche moniste (Bilge 2009).

Par contre en tant que paradigme sur le plan de la théorisation, l'accent mis sur un rapport social dans son articulation avec un ou des autres, ou même isolément, se justifie au regard de son pouvoir explicatif. Il importe par conséquent de toujours faire la distinction entre une approche phénoménologique (ce qui se passe) et une approche herméneutique (comment on l'explique).

Sur le plan phénoménologique, la circulation du pouvoir sur les axes des rapports sociaux trouve une matérialité visible et perceptible dans les mécanismes de division, de hiérarchisation et de naturalisation de la domination qui lui est conséquente. À l'école, le savoir/pouvoir en est une condition, mais il peut être aussi la condition de sa dénaturalisation. Les pratiques effectives de ségrégation, exclusion, attribution de privilèges ou de privations qui résultent de ces mécanismes peuvent être remises en question par leur dévoilement. La question de savoir comment l'école peut constituer un espace de luttes n'a pas du tout été abordée dans la présente recherche, cependant les mobilisations et grèves des lycéen.ne.s, parfois d'élèves plus jeunes comme cela a pu être le cas au Québec lors du « Printemps érable », témoignent de cette potentialité.

Cela met en évidence une des limites des observations menées dans cette recherche sur la microphysique du pouvoir à l'école : les élèves peuvent-ils, elles parler ? J'ai réalisé en France des entretiens collectifs avec ces derniers qui, outre les scènes utilisées pour le présent travail, apportent des informations depuis le point de vue des dominé.e.s, si on considère que dans le rapport scolaire c'est la place qui leur est assignée. Or, j'ai procédé avec eux et elles, comme procèdent les dominant.e.s avec les dominé.e.s, c'est-à-dire que je parle d'eux et d'elles, je parle à propos et au sujet des élèves. Ma prise de conscience est trop tardive pour permettre que soit entendue leur parole et je le regrette. Cela m'amène à reconsidérer la forme même de la recherche et à proposer, pour une poursuite possible de cette réflexion, des modalités

différentes, non seulement de recueil de leur parole, mais aussi de participation à la recherche en mobilisant les savoir-faire méthodologiques de la recherche-action, tout autant qu'en misant sur le temps, nécessaire à la création de liens de confiance. Il me semblerait particulièrement pertinent d'explorer comment s'imbriquent, pour les élèves, les rapports sociaux à partir de leur actualisation dans la relation pédagogique. Les émotions pourraient constituer un analyseur propice au repérage de la circulation du pouvoir dans cette relation. La relation entre pairs gagnerait aussi à être investiguée pour envisager comment les liens de camaraderie et d'amitié se constituent et exercent une influence sur la dynamique des rapports sociaux.

Deux autres thèmes se sont présentés, mais ont été écartés en raison des contraintes et limites du terrain pour les documenter. Le premier concerne les relations entre les parents et l'école ; le sujet a été abordé à l'école des Tilleuls, cependant il gagnerait à être développé sous les mêmes prémices que celles énoncées ci-dessus pour les autres acteurs et actrices de l'école. En effet, la question de savoir à qui appartient l'éducation des enfants, (derrière laquelle peut se dessiner la question de leur appropriation) a été posée explicitement lors de la polémique sur les ABCD de l'égalité dans des débats publics. Quels sont les moyens que l'institution scolaire se donne pour créer l'espace du conflit dialogique afin de travailler cette question dont la réponse ne peut se solder par un rapide « ni à l'un, ni à l'autre » ? A Montréal, un organisme communautaire reformule la question de l'appropriation des enfants en se demandant « A qui appartient l'école ? » et élabore collectivement des outils de participation citoyenne pour accéder aux espaces de prise de décision dans les écoles.

Le dernier thème est celui de la lutte syndicale des milieux de l'éducation. Me trouvant littéralement sur le terrain d'un mouvement social au Québec, je me suis gardé d'approcher le sujet, après quelques tentatives qui ont pu jouer un rôle dans la difficulté d'accès aux écoles. Cependant, outre le combat pour l'exercice du métier et les conditions de travail, les syndicats ont joué et jouent encore un rôle dans la dénonciation des inégalités produites à et par l'école. Documenter leur pouvoir

d'action, leurs réalisations et les variations de l'imbrication des rapports sociaux qui traversent ces organisations syndicales elles-mêmes pourrait constituer un autre objet de recherche.

En fait la conclusion de la conclusion pourrait elle aussi constituer un programme de recherche. Car, si je crois avoir répondu à la question de l'apport d'une approche intersectionnelle pour la pédagogie et l'intervention féministe dans le champ scolaire, une autre étape me semblerait nécessaire : celle d'en débusquer les formes et d'en dessiner les contours dans des pratiques actuellement en vigueur en France, au Québec ou ailleurs. En ce sens cette thèse pourrait constituer une étape propédeutique pour qui voudrait s'engager dans la quête (ou la création ?) d'une école féministe.

ANNEXE A

TABLEAU RECAPITULATIF DES PERSONNES INTERVIEWÉES

Conformément aux règles d'éthique, les identités des personnes interviewées dont le nom apparaît dans les résultats de la recherche sont anonymisées.

COLLÈGE DIDEROT	
Adèle Neumann	Conseillère principale d'éducation
Cédric Sauvé	Principal adjoint
Diane Isler	Professeure
Eric Tanner	Professeur
Lea Klingenschmitt	Surveillante
Simon Terraz	Professeur
Laurent Griesmann	Professeur
Benoît Charlier	Surveillant
Katia Thomas	Documentaliste
Vanessa Logel	Surveillante
Marina Wurtz	Agent d'entretien
Maud Richert	Professeure
Emmanuel Geng	Professeur

ECOLE SECONDAIRE GABRIELLE ROY	
Tatiana Marz	Professeure
Guy Martineau	Cadre de direction
Philippe Laroche	Surveillant
Lise Gagnon	Technicienne éducation spécialisée
Edel Forestier	Professeure
Florence Serres	Animatrice vie spirituelle engagement com.
Fanny Fortin	Conseillère d'orientation
Monia Lamri	Professeure
François Bernard	Professeur
Olivier Thiberge	Professeur
Tania Brossard	Surveillante
Nancy Marois	Psycho-éducatrice
Bruno Rioux	Technicien éducation spécialisé
Robert Trottier	Concierge

ECOLE DES TILLEULS	
Delphine Neuviller	Directrice
Inès Bélias	Enseignante
Manon Lorentz	Enseignante
Claude Trautmann	Inspecteur
Etienne Gretz	Enseignant
Ariane Bréault	Enseignante
Samira Tafat	Parent d'élève
Zakia Naouli	Parent d'élève
Nevin Mengutay	Médiatrice interculturelle

BIBLIOGRAPHIE

Acherar, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier: DRDFE Languedoc-Roussillon – CIDFF Hérault.

Achin, C., Naudier, D. (2010). Trajectoires de femmes ordinaires dans les années 1970. La fabrique de la puissance d'agir féministe. *Sociologie*, 1, 77-93.

Adorno, T., Wiesengrund, S., Steichens, R. (1969). Du rapport entre la théorie et l'empirie en sociologie. *L'Homme et la société*, 13, 127-133.

Agamben, G. (2006). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages.

Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles in Beillerot Jacky et Mosconi Nicole (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.

Althabe, G., Hernandez, V.-A. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie. *Journal des anthropologues*, 98-99. Récupéré de <https://jda.revues.org/1633>

Amari, S. (2012). Des lesbiennes en devenir. Coming-out, loyauté filiale et hétéronormativité chez des descendantes d'immigrant·e·s maghrébin·e·s. *Cahiers du genre* 2 (53), 55-75.

Anguise, J (2014). *Faire le ménage dans le secteur public : le cas des agents de service en collège*. Mémoire de master en sociologie. Paris V

Anthias, F (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, récupéré de : <https://core.ac.uk/download/files/96/18424832.pdf>

Armangaud, F. (2007). *La pragmatique*, Paris : Presses Universitaires de France « Que sais-je ? »

Audureau, J-P. (2003). Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l'usage de Foucault en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 143 (1), 17-29.

Austin, J.L. (1962 trad. 1970). *Quand dire c'est Faire*. Paris : Seuil.

Avanza, M., Fillieule, O., Masclet, C. (2015). Ethnographie du genre. Petit détour par les cuisines et suggestions d'accompagnement. *SociologieS, Larecherche en actes, Ethnographie du genre*. Récupéré de : <https://sociologies.revues.org/5071>

Balandier, G. (2004). Ce que « disent » le corps et le sport. *Corps et Culture*, 6-7.

Bard, C. (1998). *Les Garçonnes. Modes et fantasmes des Années folles*. Paris : Flammarion.

Bard, C. (2010). *Ce que soulève la jupe. Identités, transgressions, résistances*. Paris : Autrement.

Bard, C. (2010). *Une histoire politique du pantalon*. Paris : Le Seuil.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris : L'Harmattan

Barthes, R. (1957). Histoire et sociologie du vêtement. Quelques observations méthodologiques. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 12 (3), 430-441.

Bauberot, J. (2015). *Les sept laïcités françaises*. Paris : Ed. MSH.

Baudelot, C., Estabiet, R. (1994). *Allez les filles !* Paris : Seuil.

Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 137, (1), 117-161.

Becker H. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris : la Découverte

Becker, H. (2016). Etudier l'école in Payet J.C. *Ethnographie de l'école*. Rennes : PUR.

Belanger, Y., Comeau, R., Metivier, C. (dir.) (2000). *La Révolution tranquille 40 ans plus tard : un bilan*. Montréal : VLB éditeur.

Benveniste, A., Miranda, A. (2011). Des usages controversés du genre. *Journal des anthropologues*, 124-125, 21.

Benveniste, A., Selim, M. (2005). Parodies dévoilées. *Journal des anthropologues*, 100-101, 33-35.

Bereni, L., Chappe V.-A., (2011). La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique. *Politix*, 94, p. 7-34.

Berger, P., Luckmann, T. (2014). *La construction de la réalité*. Paris: Armand Colin.

Bérubé, L., Lavoie F., Manseau H. (2010) « *L'hypersexualisation chez les jeunes filles mène-t-elle à des pratiques sexuelles à risque?* » Québec, Université Laval, Chaire d'étude Claire-Bonenfant et Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF), symposium tenu le 11 mars.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225, 70-88.

Bilge, S. (2010). De l'analogie à l'articulation : théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. *L'Homme et la société*, 2, 176-177.

Bilge, S. (2010). «... Alors que nous, Québécois, nos femmes sont égales et nous les aimons ainsi ». La patrouille des frontières au nom de l'égalité de genre dans une nation en quête de souveraineté. *Sociologie et sociétés*, 42 (1), 197-226.

Bilge, S. (2012). Repolitiser l'intersectionnalité. *Iresmo*. Récupéré de: <http://iresmo.jimdo.com/2012/12/03/repolitiser-l-intersectionnalite>

Blais M., Dupuis-Deri F.(dir.) (2008). *Le mouvement masculiniste au Québec, l'antiféminisme démasqué*. Montréal : Les Éditions du Remue-Ménage.

Blais, M., Raymond S., Manseau H. & Otis, J. (2009). La sexualité des jeunes Québécois et Canadiens. Regard critique sur le concept d'« hypersexualisation » ». *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 12(2), 23-46.

Boltanski L., Chiapello E., (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard

Boltanski L., (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.

Bouchard, P., Boily I. & Proulx M.C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa : Condition féminine Canada.

Bouchard, P., Devreux, A.M. (2004). Les masculinistes face à la réussite scolaire des filles et des garçons. À propos de la réception des résultats d'une recherche. *Cahiers du Genre*, 1 (36), 21-44.

Bouchard, P., Saint-Amant J.C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les Éditions du Remue-ménage.

Bouchard, P., Saint-Amant, J-C., Bouchard, N., Tondreau, J. (1996). *Modèles de sexe et rapports à l'école : guide d'intervention auprès des élèves de troisième secondaire*, Montréal : Les Éditions du Remue-ménage.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Droz.

Bourdieu, P. (1993). *Comprendre. La misère du monde*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P., Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed.de Minuit.

Bourhis, R.Y. & Carignan, N. (2007). Petit guide pédagogique pour « La leçon de discrimination ». Dans le DVD : *La leçon de discrimination*. Documentaire tiré de l'émission *Enjeux*, Montréal, Québec : Services Éducatif de Radio-Canada.

Bozon, M., Giami, A. (1999). Présentation de l'article de John Gagnon *Actes de la recherche en sciences sociales*. 128, juin, 68-72.

Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Eds.) *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, 131-148.

Brinbaum, Y., Kieffer, A. (2009). Les scolarités d'enfants d'immigrés de sixième au baccalauréat. *Population*, (3), 64.

Brugeilles, C., Cromer, S., Panissat, N. (2009). Le sexisme au programme, représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, Genre et Sociétés*, 21, (3).

Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre*. Paris : Ed. Amsterdam.

Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Paris : Ed. Amsterdam.

Butler, J. (2009). *Ces corps qui comptent*. Paris : Ed. Amsterdam.

Butler, J., Fassin, E., Scott, J.W. (2007). Pour ne pas en finir avec le genre. *Sociétés & représentations*, 24.

Cacouault-Bitaud, M., Gaussoit, L. (2013). Sexe-genre. *Recherche et formation*, 69, 81-94.

Cardi, C., Pruvost, G. (dir.) (2012). *Penser la violence des femmes*. Paris: La Découverte.

Calame C., (2002). Interprétation et traduction des cultures. Les catégories de la pensée et du discours anthropologiques. *L'Homme*, n° 163

Carr W., Kemmis S. (1986). *Becoming critical : Education, Knowledge and Action Researc*. Deakin University.

Cervulle, M., Kergoat, D., Testenoire, A. (2012). Subjectivités et rapports sociaux. *Les Cahiers du genre*, 53, (2).

Chabaud-Rychter, D., Descoutures, V., Devreux, A. & Varikas, E. (2010). *Sous les sciences sociales, le genre*. Paris : La Découverte.

Chatel, V., Roy, S., (éd.) (2008). *Penser la vulnérabilité: visages de la fragilisation du social*. Montréal : Presses de l'université du Québec.

Chetcuti, N. (2014). Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain. *Les Temps Modernes*, n°678, 241-253.

Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, n°60, p. 67-78

Clément, P., Dreux, G., Laval, C. & Vergne, F. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.

Collet I., Dayer C. (dir.) (2014). *Former envers et contre le genre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck

Collin, F., de Vilaine A.M. La même et les différences. *Les Cahiers du GRIF*, n°28, 1983. D'amour et de raison. pp. 7-16. Récupéré de : www.persee.fr/doc/grif_07706081_1983_num_28_1_139

Collins, P.H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston : Unwin Hyman

Connel, R. (2014). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Ed. Amsterdam.

Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris : La Dispute.

Dagenais, H. (2006). Changer le discours ou changer la vie *Travail, genre et sociétés*, 16.

Dauphin, S. (2010). *L'Etat et les droits des femmes. Des institutions au service de l'égalité ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

De Certeau M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard

De Cock, L. (2013). L'enseignement de l'histoire. Programme et enjeux. *Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire GRDS*. Récupéré de www.democratisation-scolaire.fr. *Culture commune*.

Debarbieux, E. (dir.) (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Delalande, J. (2003). La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles. *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1 (51), 73-80.

Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 79-85.

Delory-Monberger C., (2003). *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos

Delphy, C. (2001-2008). *L'ennemi principal. Penser le genre*. Paris : Syllepse

Delphy C. (2004). Retrouver l'élan du féminisme. *Le Monde diplomatique*, Mai, 24-25.

Delphy C. (2010). *Un universalisme si particulier*. Paris : Syllepse..

Delphy, C. (2006). Antisexisme ou antiracisme? Un faux dilemme. *Nouvelles Questions Féministes*, 25 (3).

Delphy, C. (2008). *Classer, dominer. Qui sont les « autres »?* Paris : La fabrique

Demaziere, D., Morissette, J., Lessard, C. (2013). Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés* 32, 5-20.

Descarries, F. (2005). Émergence et développement des études féministes au Québec. *Études féministes/ estudos feministas*, janeiro / julho - janvier / juillet . Lyon : Labrys.

Descarries, F. (1980). *L'école rose... et les cols roses*. Montréal : éd. Albert Saint-Martin.

Descarries, F. (2005). Le mouvement des femmes québécois : état des lieux. *Cités*, 3 (23), 143-154.

Descarries, F.(2005). L'antiféminisme ordinaire. *Recherches féministes* 18 (2), 137-151.

Descarries, F., Dechaufour, L. (2006). Du « French feminism » au « genre » : trajectoire politico-linguistique d'un concept. *Études féministes/ estudos feministas*, juin/ décembre / junho/ dezembro. Lyon : Labrys.

Descarries, F., Mathieu, M. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec : Conseil du statut de la femme.

Detrez, C., Simon, A. (2006). *À leur corps défendant. Les femmes à l'épreuve du nouvel ordre moral*. Paris : Seuil.

Devreux, A.M., Lamoureux, D.(2012). Les antiféminismes. *Recherches féministes*, 25 (1), 3-14

Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin

Dhume, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et communautarisme? L'école à l'épreuve des faits*. Paris : L'Harmattan.

Dhume, F., Massiou, N. & Sotto, F. (2015). *Former et enseigner sur la (non) discrimination à l'école ? - Un enjeu politique incertain*. Paris : ISCRA -Les Zégaux.

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S. & Perrot, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'inégalité de traitement selon l' « origine »*. Paris : La Documentation Française.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions

Dor T., Wexler M. (2013). La pratique des « rencontres conflictuelles ». Regard critique sur les rencontres Israéliens-Palestiniens, *VST - Vie sociale et traitements* 2013/1 (n°117), p. 24-30.

Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S., & Beaud, J-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés* 43, (2), 201-221.

Dorlin, E. (2008). *Black Feminism. Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*. Collection. « Bibliothèque du féminisme », Paris : L'Harmattan.

Dorlin, E. (2012). L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat . *Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva del (CEIC)*, 83. Universidad del País Vasco. Récupéré de www.identidadcolectiva.es/pdf/83.pdf

Dorlin, E. (dir.), (2009). *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*. Paris : PUF.

Dot-Pouillard, N. (2007). Les recompositions politiques du mouvement féministe français au regard du hijab. *SociologieS*. Récupéré de <https://sociologies.revues.org/>.

Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. Paris : Ed.La Découverte.

Dubet, F. (2010). « L'école « embarrassée » par la mixité ». *Revue française de pédagogie*, 17, 77-86.

Duchesne, S. (2010). Développement de l'analyse secondaire et des méthodes d'analyse qualitative: une chance à saisir? *L'analyse secondaire en recherche qualitative: une nouvelle pratique en sciences humaines et sociales*, Paris : CEE - Centre d'études européennes de Sciences Po , 1-18.

Dumont, M. (2008). Regards sur les paradigmes féministes en recherche. *Recherches féministes*, 21 (1), 113-130.

Dumont, M., Toupin, L. (2003). *La Pensée féministe au Québec*. Montréal : Éditions du Remue-Ménage.

Dunezat, X. (2015). L'observation ethnographique en sociologie des rapports sociaux : sexe, race, classe et biais essentialistes. *La recherche en actes, Ethnographie du genre*. Paris. Récupéré de <https://sociologies.revues.org/5075>.

Dunnigan, L. (1975). *L'analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*. Conseil du statut de la femme.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.

Duru-Bellat, M. (2004) *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (2^{ème} ed.). Paris : L'Harmattan.

Dutrevis, M., Toczec, M.C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (3), 379-400.

Eckmann, M., Sebeledi, D., Bouhadouza. Lanthen (von), V., Wicht, L. (3009). *L'incident raciste au quotidien : représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève : IES éditions, (14).

Fabre M., Weil-Barais A. & Xypas C., (dir.) (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. Bruxelles : De Boeck

Falaize, B., Heimberg, C. & Loubes, O. (dir), (2013). *L'école et la nation*. Paris : ENS Editions.

Fassin, E. (2006) La démocratie sexuelle et le conflit des civilisations. *Multitudes* 2006/3 (26), 123-131.

Fassin, E. (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : éd. EHESS, 6.

Fassin, E. (2014) Extrêmes droites en tous genres. *Lignes* 3 (45), 32-42.

Fassin, E.(1991). Pouvoirs sexuels : Le juge Thomas, la Cour suprême et la société américaine. *Esprit* 177 (12), 102-130.

Fassin, E., (dir. Fassin D.) (2006). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte.

- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris : Gallimard
- Félouzis, G. (1991) « Comportements de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège », *Enquête* [En ligne], 6 | <http://enquete.revues.org/140>
- Fenstermaker, S., West, C. & Zimmerman, D.H. (1991). Gender inequality: new conceptual terrain. In Blumberg, R.L. (dir.), *Gender, family and economy : the triple overlap*, Newbury Park, CA : Sage.
- Ferrand, A. (2010). L'Éducation nationale française : de l'égalité à la libération sexuelle. *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 58-74.
- Filliod, J. P. (2007). Anthropologie de l'école. Perspectives. *Ethnologie française*, 4 (37), 581-591.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Fontanini, C. (2004). La formation des enseignantes et enseignants à l'égalité des chances filles - garçons : une utopie ? *Recherches féministes*, 18 (1), 101-115.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Foucault, M. (1994). Tome III, Texte n°194. *Dits et écrits*. Paris : Gallimard
- Foucault M. (1994). Le sujet et le pouvoir. *Dits et écrits*, t. IV. Paris : Gallimard
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1997). « Cours au collège de France du 14 janvier 1976 », *Il faut défendre la société*. Paris : Gallimard
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1994). Le sujet et le pouvoir. *Dits et écrits (1954-1988)*. Paris : Gallimard, 4, texte 306.
- Foucault, M. (2004). Naissance de la biopolitique. *Cours au Collège de France 1978-1979*. Paris : Gallimard-Seuil.

Fougeyrollas-Schwebel, D. (1997). De quelques traits caractéristiques des recherches féministes en France. *Les cahiers du CEDREF* 6, 93-101. Récupéré de <https://cedref.revues.org/666>.

Fraisse, G. (2000). *Les deux gouvernements*. Paris : Gallimard.

Franchi, V. (2004). Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé. *Ville École Intégration Enjeux*-137 : 22-31

Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.

Freire, P. (2013) *La pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : ERES. Traduction (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo : Paz e Terra.

Gagnon, F., McAndrew, M., Page, M., (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal. Paris : L'Harmattan, collection Éthikè.

Galerand, E., Kergoat, D. (2014). Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux. *Nouvelles pratiques sociales* 26 (2), 44-61.

Galland, O. (2010). Introduction. Une nouvelle classe d'âge ? *Ethnologie française* 40 (1), 5-10.

Garcia, M.C. (2012). Des féminismes aux prises avec l'« intersectionnalité » : le mouvement Ni Putes Ni Soumises et le Collectif féministe du Mouvement des indigènes de la République. *Cahiers du Genre* 52, 145-165.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, Paris : PUF.

Garnier, B. (2010). *Figures de l'égalité, Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*. Louvain-la-Neuve : Bruylant

Gaulejac (de), V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.

Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy* 1, 51-68.

Geertz, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture, *Enquête* 6, 73-105. Récupéré de <https://enquete.revues.org/1443>.

- Giligan, C. (1986). *Une si grande différence*. Paris : Flammarion
- Giraud, A. (2015) Quand dire c'est faire. « Histoire de Charlie » au cœur d'une classe de collège. *Diversité* 186, 66-71.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Godelier, M. (1984). *L'idéal et le Matériel*. Paris : Fayard.
- Godelier, M. (2005). Réponse de Maurice Godelier. *Travail, genre et sociétés* 2, (14), 185-196.
- Goel, U. (2015). From Methodology to Contextualisation. The Politics and Epistemology of Intersectionality. *Raisons politiques* 58, 25-38.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Ed.de Minuit.
- Goffman, E. (1981). *Engagement, La nouvelle communication*. Textes présentés et recueillis par Y.Winkin. Paris : Seuil.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.
- Goffman, E. (1963). *Stigmaté. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Les Éditions de Minuit
- Gohier, C. (2006). L'identité professionnelle de l'enseignant : rapports à l'éthique et au politique. *Actes du 25^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) : Le cégep, pour Savoir agir*. [En ligne], Accès : <http://www.aqpc.qc.ca/actes/index> , 214-221
- Gros, F. (s.d.). Introduction à la philosophie de Michel Foucault. *Nouveau millénaire, Défis libertaires*.
- Guénif-Souilamas, N. (2003). Ni pute, ni soumise ou très pute, très voilée ? Les inévitables contradictions d'un féminisme sous influence. *Cosmopolitique* 4, 53-65.
- Guenif-Souilamas, N. (2005). En un combat douteux. *Revue Européenne des migrations internationales* 21(2), 91-109.
- Guenif-Souilamas, N. (2005). La fin de l'intégration, la preuve par les femmes. *Mouvements*, 3 (39-40), 150-157.

Guenif-Souilamas, N. (2004). *Les féministes et le garçon arabe*. La Tour d'Aigues, Ed. de L'Aube.

Guigue, M. (2001). Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir ? *Connexions* 1, (75), 85-96.

Guillaumin, C. (1992). *Sexe, Race et Pratique du pouvoir*. Paris : Ed. Côté-femmes.

Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste, Genèse et langage actuel*, Éd. augm. de Race et nature : système des marques, idée de groupe naturel et rapports sociaux. *Revue Pluriel*, 1977, 11. Paris : Gallimard.

Hamel, C. (2003). *L'intrication des rapports sociaux de sexe, de « race », d'âge et de classe: ses effets sur la gestion des risques d'infection par le Vih chez les Français descendants de migrants du Maghreb*. Paris : Thèse de l'EHESS.

Hamel, C. (2006). La sexualité entre sexisme et racisme : les descendantes de migrant·e·s du Maghreb et la virginité. *Nouvelles Questions Féministes* 1 (25), 41-58.

Haraway, D. J. (2007), « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », dans Allard L., Gardey D. & N. Magnan (dir.), *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences - Fictions - Féminismes*, Paris : Editions Exils

Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader : Intellectual and Political Controversies*. New York: Routledge.

Hargreaves, D. (1967). *Social Relations in A Secondary School*. London : Routledge

Hill Collins P., Maldonado L., Takagi D., Thorne B., Weber L., Winant H., (1995). On West and Fenstermaker's 'Doing Difference. *Gender and Society* 9, 491-505.

Hirata, H., Laborie, F., Le Doare, H., & Senoyier, D. (dir.) (2004). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York : Routledge.

hooks, b. (2003) *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York : Routledge,

- Hull, G.-T., Bell-Scott, P. & Smith, B. (1977). *'A Black Feminist Statement', All the Women are White, All the Blacks are Men, But Some of us are Brave*. New York : The Combahee River Collective. Récupéré de <https://cedref.revues.org/457>.
- Hurtig, M.-C., Kail, M., Rouch, H. (dir.) (1991). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS. (Réédition 2002).
- Jackson, S. (1999). Théoriser le genre: l'héritage de Beauvoir. *Nouvelles Questions Féministes* 20, (4.), 9-28.
- Jackson, S. (2009). Pourquoi un féminisme matérialiste est (encore) possible - et nécessaire. *Nouvelles questions féministes* 28, (3), 16-33.
- Jackson, S., Scott, S. (2010). *Theorizing sexuality*. London : Dawson Books.
- Juteau, D. (2015). *Les frontières de l'ethnicité*, Montréal : PUM.
- Kaes, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.
- Kennedy, D. (2007). *Sexy dressing. Violences sexuelles et érotisation de la domination*. Paris : Flammarion.
- Kergoat, D. (2005). Penser la différence des sexes : rapports sociaux et division du travail entre les sexes ». In Margaret Maruani (sous la direction de) *Femmes, genre et sociétés*. Paris : La Découverte.
- Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles*. Paris : La Dispute.
- Kergoat, D. 2001. Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. *Actuel Marx* 30, 60-75.
- Knibiehler, Y., M. Bernos, E., Ravoux-Rallo, E. & Richard, E. (1983). *De la pucelle à la minette. Les jeunes filles de l'âge classique à nos jours*, Paris : Temps Actuels.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar : School as a Social System*. Manchester University Press.
- Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation. *Enquête*. 3, 61-87.
- Lamoureux D., (2016). *Les possibles du féminisme. Agir sans « nous »*. Montréal : les éditions du remue-ménage.

Lapassade, G., (1989). L'ethnographie de l'école, une lecture de Peter Wood. *Cahier de l'ISP* 11.

Lapeyre, N., Le Feuvre, N., Rieu, A. (2004). Les problématiques de recherche féministe à l'épreuve du terrain. *Empan* 1, (53), 106-114

Lauretis (de), T. (2007). *Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg*. Paris: La Dispute.

Lavoie, F. (2009). *Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes et de promotion des relations égalitaires*. Québec : Université Laval, 132 p.

Le Doeuff, M. (1998). *Le sexe du savoir*. Paris : Aubier.

Leclerc, C., Bourassa, B. (2004). La parole et l'action collectives, passages obligés d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Education permanente* 160, 111-126.

Lefebvre, M.L. (2009). Des enseignantes-immigrantes nous ont dit ... *Canadian Woman Studies*. 27 (2/3), 93-99.

Lefebvre, M.L., Terrisse, B., Legault, F. & Seve (de), N. (2002). *Connaître les enseignants immigrants et agir pour assurer leur accès à l'égalité en emploi dans le réseau scolaire du Québec*. Texte de présentation d'un atelier présenté à la 6^e Biennale de l'Éducation et de la Formation. Récupéré de www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=254

Legardez A., Simonneaux L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Paris : ESF éditeur.

Lejeune, M., Tersigni, S. (2005). L'école publique comme espace de revendication individuelle et collective en France : l'autochtonie par l'islam. *Journal des Anthropologues* 100-101, 49-73.

Letourneau, J. (1996). L'enseignement de l'histoire et l'avenir de la nation. Le cas du Québec. In Falaize, B. (dir.), *L'école et la nation*. Lyon : ENS, 33-43.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*, Harper & Brothers, New York, 1948

- Liotard, P., Jamain-Samson, S. (2011). La "Lolita" et la "sex bomb", figures de socialisation des jeunes filles. L'hypersexualisation en question. *Sociologie et sociétés*, 43, (1), 45-71.
- Lorcerie, F. (2015). Gare aux catégories ! Ecole et milieux populaires. *Dossier des Cahiers Pédagogiques* 520, 21-22.
- Lorcerie, F. (dir.) (2005). *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris : L'Harmattan.
- MacKinnon C. (2012). Sexuality. Gasquet (de), B. (trad.) *Raisons politiques*. 2 (46), 101-130.
- Marchadour, G. (2015). Les apports d'une enquête multisituée pour l'observation des « rapports sociaux de sexe ». *SociologieS*. Récupéré de : <http://sociologies.revues.org/5086>
- Mardon, A. (2010). Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège. *Cahiers du Genre* 2 (49), 133-154.
- Marry, C. (2004). Le sexe des études: permanence et changements. in Perrot M. (dir.) *Quelle mixité pour l'école*, Paris : Albin Michel.
- Marry, C. (2004). Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches. *Travail, genre et sociétés* 11, 189-194.
- Mathieu, N-C. (1991). *L'anatomie politique, Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris : Ed. Côté femmes.
- Mathieu, N-C. (textes réunis par) (1985). *L'Arraînement des femmes : essais en anthropologie des sexes*. Paris : EHESS.
- Mazouz, S. (2015). Faire des différences. Ce que l'ethnographie nous apprend sur l'articulation des modes pluriels d'assignation. *Raisons politiques* 2, (58), 75-89.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord et Québec*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mc Andrew, M. (2002). Le remplacement du marqueur linguistique par le marqueur religieux en milieu scolaire. In Renaud, J., Pietrantonio, L., Bourgeaul, G. (dir.). *Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001. Les relations ethniques en question*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 131-148.

Mc Andrew, M. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie* 36, (1), 177-196.

Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Université de Montréal.

Mc Call, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs* 30 (3) 1771-1800.

Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos*. Récupéré de <https://socio-logos.revues.org/1962>

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie. *Revue française de sociologie* 16, (2), 229-247.

Mohammed, M. (2014). Un nouveau champ de recherche. *Sociologie* 1 (5), 1-11. Récupéré de <http://sociologie.revues.org/2108>.

Molinier, P. (2003). *L'énigme de la femme active*. Paris : Payot.

Molinier, P. (2004) « La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme ? Une critique de l'éthique du dévouement », *Nouvelles Questions Féministes*, 3/2004, p.12-25

Molinier P., 2005. « Le care à l'épreuve du travail : vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets », p. 299-316

Moller-Okin, S. (2008). *Justice, genre et famille*. Paris : Flammarion.

Monjo, R. (2016) « Le care en éducation : aspects institutionnels et politiques », *Éducation et socialisation* [En ligne], 40. Récupéré de : <http://edso.revues.org/1499>

Monnet, C. (1998). La répartition des tâches entre les hommes et les femmes dans le travail de la conversation. *Nouvelles Questions Féministes*. 19, 1-28. Récupéré de <https://infokiosques.net/spip.php?article239>.

Morin, C. (2002). Contexte scolaire, mixité et performance : introduction à la problématique de la variable sexe dans le contexte scolaire, in Houel, A. et Zancarini-Fournel M. *Ecole et mixité*. Lyon : PUL.

Moro, M-R. (2003). Transmettre malgré tout. *Empan* 2 (50), 96-105.

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches féministes* 11 (1), 7-17.

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. *Les dossiers des Sciences de l'Education* 5, 97-109.

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés* 11, 165-174.

Mosconi N. (2008). Mai 68 : le féminisme de la « deuxième vague » et l'analyse du sexisme en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41,(3), 117-140.

Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan

Möser, C. (2013). *Féminismes en traduction*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Möser, C. (2014). L'émancipation comme concept politique dans les luttes féministes et queers. *Contretemps*. Récupéré de : www.contretemps.eu

Molinier, P. (2004). La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme ? Une critique de l'éthique du dévouement. *Nouvelles Questions Féministes*, 23, p. 12-25

Mouffe, C. (2003). Le politique et la dynamique des passions. *Politique et Sociétés*, vol. 22, n° 3, p. 143-154.

Mozziconacci, V. (2015). Pourquoi (ne pas) faire une éducation féministe ? De la première à la deuxième vague, de l'individuel au collectif, du personnel au politique. *Initio* 5, 5-23. Récupéré de www.initio.fse.ulaval.ca/

Muller, P. (2003). *Les politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France.

Ndobo, A. (2009). Biais sexistes et marques d'inégalité de genre dans le discours des recruteurs : un effet de la persistance des discriminations sexistes dans l'accès au travail. *Revue internationale de psychologie sociale* 22, 107-136.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J., Jutras F. (2004). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 37 (4), 1-32.

Octobre, S. (2005). La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles. *Développement culturel. Bulletin du département des études, de la prospective et des statistiques* 150, 1-12.

Opérior V. (2013) Le genre en histoire : la construction du féminin et du masculin. *Le cartable de Clio*. 13 :15-23

Oueslati, B., Labelle, M., Antonius, R. (2006). *Incorporation citoyenne de jeunes québécois d'origine arabe : conceptions, pratiques et défi*. Montréal : CRIEC 30.

Pallascio, R., Angenot, P., Lafortune, L., Nachbauer, M. et Gosselin, G. (1999). Les compétences argumentatives, clés essentielles de l'affirmation professionnelle des enseignants. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir), *L'enseignant, un professionnel* (p. 57-75). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Parenteau, D. (2014). *Précis républicain à l'usage des Québécois*. Montréal : Fides.

Parker L., Deyhle D., Villenas S. (1999) *Race is-- race isn't: Critical race theory and qualitative studies in education*. Boulder, CO : Westview Press

Pastoureau, M., (2003). *Les Couleurs de notre temps*. Paris : Bonneton.

Pateman, C. (2010). *Le Contrat Sexuel*. Paris : La Découverte.

Payet, J-P. (dir.)(2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : PUR

Pelletier, D. (dir.) (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte Foy (Québec) : Septembre éditeur.

Pelletier, M. (1978). *L'éducation féministe des filles et autres textes*. Paris : Syros.

Perrenoud P., (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, n° 20 : 107-124.

Perrenoud, Ph. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire (2e édition)*. Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.

Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation* 17, (1), 76-100.

Picq, F. (2011). *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*. Brest : Éditions Dialogues.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés* 1 (33), 185-202.

Potvin, M., Benny, J.-A. (2013). L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : Portrait du système scolaire québécois. *Rapport pour UNICEF- Canada* 11, 9-25.

Prokhoris, S. (2009). *Le sexe prescrit*. Paris : Aubier.

Puig de la Bellacasa, M. (2014). *Les savoirs situés de Sandra Harding et Donna Haraway. Science et épistémologie féministes*. Paris : L'Harmattan

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : Editions ESF.

Querrien A., (2005). *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?* Paris : Les empêcheurs de penser en rond.

Ranciere J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

Ranciere, J. (1995). *La Méésentente*, Paris : Galilée.

Ranciere. J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris : La Fabrique.

Revault D'allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

Revillard, A. (2007). *La cause des femmes dans l'Etat : Une comparaison France-Québec (1965-2007)*. Cachan : École normale supérieure.

Revillard, A., Verdalle (de), L. (2006). Faire le genre, la race et la classe. *Terrains et travaux* 10, 91-102.

Ricci, S., (2015). Quand le sourire de la diversité cache les rapports de domination, in Hamrouni N. et Maillé C., *Le sujet du féminisme est-il blanc*, Montréal : Éditions du remue-ménage

Rignault, S., Richert, P. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Paris : La documentation française.

Riot-Sarcey M. (2010). Michel Foucault pour penser le genre : sujet et pouvoir. In Chabaud-Rychter, D., Descoutures, V., Devreux, A. & Varikas, E. *Sous les sciences sociales, le genre*. Paris : La Découverte.

Riot-Sarcey, M. (2010). *De la différence des sexes. Le genre en histoire*. Paris : Ed. Larousse.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Hurtubise.

Rocheffort F., Haase-Dubosc D. (2001). Entretien avec Françoise Collin. Philosophe et intellectuelle féministe. *Clio* 13, 195-210

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus (OH): Merrill.

Rogers, C. (1973). *Les groupes de rencontre*, Paris : Dunod

Rogers, R. (dir.) (2004). *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*. Paris : Ed. ENS.

Rogers, R. (2007). L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie. *Histoire de l'éducation* 115-116, 37-79. Récupéré de <https://histoire-education.revues.org/1422>.

Rollin, Z. (2012). Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue ». *Genre, sexualité & société* 7. Récupéré de <http://gss.revues.org/2350>

Rostaing, C. (2012). L'ethnographie d'un lieu singulier est-elle une démarche comparative? Réflexions à partir d'enquêtes en milieu carcéral. *Terrains & travaux* 2, (21), 37-54.

Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex. in Rayna Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, 12. Pour la trad. : Mathieu, N.-C. (1998). L'économie politique du sexe. Transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre. *Les Cahiers du Cedref* 7, 3-81.

Salle, M. Morin-Messabel, C. (2013) *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan,

Savoie-Zajc, L. (1996). Validation des méthodes qualitative (critères de). In Mucchielli, A. (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* 264-265. Paris: Armand Colin.

Scott, J. (1988). *Le genre, une catégorie utile de l'analyse historique*. Paris : Cahiers du GRIF.

Scott, J. (1998). *La citoyenne paradoxale : les féministes françaises et les droits de l'homme*. Paris : Albin Michel.

Scott, J. (2005). *Parité! L'universel et la différence des sexes*. Paris : Albin Michel.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.

Senac, R. (2015). *L'égalité sous conditions : genre, parité, diversité*. Paris : Les presses de Sciences Po.

Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogies féministes. *Revue canadienne de l'éducation* 17, (3), 264-285.

Spender, D. (1980). *Man made Language*. London : Routledge & Kegan Paul.

Sperber, D. (1982). *Le savoir des anthropologues*. Paris : Hermann.

Tabet, P. (1979). Les Mains, les outils, les armes. Les catégories de sexe en anthropologie sociale. *L'Homme* 19, (3-4), 5-61.

Tabet, P. (2010). La grande arnaque : l'expropriation de la sexualité des femmes. *Actuel Marx* 30, 104-122.

Taraud, C. (2005). *Les féminismes en questions. Éléments pour une cartographie*. Paris : Editions Amsterdam.

Tersigni, S. (2008). Jalons pour une lecture imbriquée du genre et du religieux dans le champ des migrations et des relations interethniques en France. *Les cahiers du CEDREF* 16, 33-56. Récupéré de <https://cedref.revues.org/330>.

Testanière J., (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie* Volume 8 Numéro 1, 17-33.

Thébaud, F., Zancarini-Fournel, M. (dir.) (2003). *Mixité et co-éducation*. Paris : Clio Histoire, Femmes et Sociétés 18.

Thiers-Vidal, L. (2002). De la masculinité à l'anti-masculinisme : penser les rapports sociaux de sexe à partir d'une position sociale oppressive. *Nouvelles Questions Féministes* 2002/3 (Vol. 21), p. 71-83.

Thompson, K. (1998). *Moral Panics*. Londres et New York : Routledge.

Tondreau, J. (2014). Sauver les élèves du décrochage scolaire ! *Travail, genre et sociétés* 1 (31), 169-174.

Tondreau, J. (2016). *L'école en milieu défavorisé*. Québec : Presses Université Laval.

Toupin, L. (2005). Voir les nouvelles figures du féminisme et entendre leurs voix. in Nengeh-Mensah, M. (dir.) *Dialogues sur la troisième vague féministe*. Montréal : Les Éditions du Remue-Ménage.

Trat, J., Lamoureux, D., Pfefferkorn, R. (dir.) (2006). *L'autonomie des femmes en question : antiféminismes et résistances en Amérique et en Europe*. Paris : L'Harmattan.

Tronto J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care* Hove, UK : Psychology Press

Uhl, M. (2008). Le sujet oublié de la sociologie. Approche phénoménologique de l'intersubjectivité dans la production de connaissance en sciences humaines. *Connexions* 1, (89), 91-106. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-connexions-2008-1-page-91.htm>.

Usher, R. (1992). Experience in adult education : A post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education*, 26 (2), 201-214

Vatz Laaroussi, M. (2008). Du Maghreb au Québec : accommodements et stratégies. *Travail, genre et sociétés* 2 (20), 47-65.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G., (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vouillot, F. (2010) L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, n°171

Vitiello, A. (2008). L'éducation à la citoyenneté. Renouveau et renouvellement de l'intégration scolaire. *Raisons politiques*, 29, 169-188.

Warner, M. (2002). *Publics and Counterpublics*. Brooklyn New York : Zone.

West, C. (1983). Stratégies de la conversation. In Aebischer, V., Ford, C. (éd.). *Parlers masculins, parlers féminins?* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment des enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone.

Woods, P. (2011). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Wulf, C., Gabriel, N. (2005). Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès La Revue*, 43, 9-20.

Young, I. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, Vol. 99, No. 2.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

Zaidman, C. (2003). Introduction, Genre, travail et migrations en Europe, (coordonné en collaboration avec Madeleine Hersent). *Collection des Cahiers du CEDREF, série « Colloques et travaux »*. Paris : Publications Université Paris Diderot – Paris 7.

Zaidman, C. (2007). *Genre et socialisation. Un parcours intellectuel*. Paris : Cahiers du Cedref, Université Paris Diderot.